# عدد خاص عن التفكير الإبداعي

## بحوث ودراسات

**مفهوم الإبداع في النسقية الإسلامية**

**عبد القادر رمزي**

**التفكير الإبداعي: مفهومه، والحاجة إليه، وأساليب تنميته في ا تمعات الإسلامية**

**عبد الحليم محمود السيد**

**فلسفة الترجمة الفلسفية وشروط الإبداع الحضاري ببعديه الرمزي والفعلي**

**أبو يعرب المرزوقي**

**التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية لمقررات الفقه وأصوله**

**فريدة زوزو**

**تجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في تدريس مادة التفكير الإبداعي**

**جمال بادي**

# محتويات العدد


| العنوان | الكاتب | الصفحة |
|---|---|---|
| **كلمة التحرير** | | 5 |
| **بحوث ودراسات** | | |
| مفهوم الإبداع في النسقية الإسلامية | عبد القادر رمزي | 11 |
| التفكير الإبداعي: مفهومه، والحاجة إليه، وأساليب تنميته في المجتمعات الإسلامية | عبد الحليم محمود السيد | 47 |
| فلسفة الترجمة الفلسفية وشروط الابداع الحضاري ببعديه الرمزي والفعلي | أبو يعرب المرزوقي | 89 |
| التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية لمقررات الفقه وأصوله | فريدة زوزو | 141 |
| تجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في تدريس مادة التفكير الإبداعي | جمال بادي | 167 |
| **قراءات ومراجعات** | | |
| Creative Thinking From Islamic Perspective | عبد الرزاق عبد الله | 183 |
| مقدمة في السؤال اللاهوتي الجديد، | هاجر القحطاني | 199 |
| **عروض مختصرة** | | 205 |
| **التعريف بالتراث** | | |
| تَذْكِرَة السامِع والمُتكلّم في أدب العَالِم والمُتَعلم | أبو الفداء سامي التوني | 215 |
| عِقد الجِيد في أحكام الاجتهاد والتقليد | أبو الفداء سامي التوني | 221 |
| الحَضَارة والعلُوم | أبو الفداء سامي التوني | 225 |
| دعوة للمشاركة في مؤتمر علماء المسلمين الاجتماعيين | أبو الفداء سامي التوني | 229 |

# كلمة التحرير

**د. طه جابر العلواني**

"الإبداع" من "أبدع" إذا أوجد شيئاً لا على مثال سابق. ومنه اشتقت "البدعة" باعتبارها أمراً يقوم الإنسان به دون استناد إلى أصل شرعي أو دليل معتبر. وإذا تجاوزنا الجانب السلبي المتعلق بالبدعة منه؛ لأنه غير ما نتحدث عنه، نجد "الإبداع" صفة في غاية الأهمية، عمل الإسلام على أن يجعل منها خصيصة عامة شاملة يتصف ا كل مسلم ومسلمة، في مواجهة سائر شؤون الحياة وشجو ا وتحديا ا المتشعبة.

وحين نعمل الرؤية الكلية التي بناها القرآن، نجد الحياة الدنيا هي المرحلة الوحيدة، من بين مراحل عدة ممتدة من "عالم الذر والعهد" حتى "عالم الجنة أو النار"، التي يجد الإنسان نفسه فيها مكلّفاً ومسؤولاً ومستخلفاً ومؤتمناً ومبتلى. وقد سخر الكون -كله- لتمكينه من القيام ذه المسئوليات والأعباء الضخمة. وفي كل هذه الأمور هو في حاجة لاستنفار طاقاته كلها: العقلية والنفسية والبدنية؛ ليتمكن من القيام بالجهود التي تتطلبها هذه المهام. فما من شيء منها إلاّ وهو في حاجة إلى الإنسان في كينونته وكليته وجميع طاقاته. والتحديات التي تطرحها عليه هذه المهام، مهام الاستخلاف والائتمان والابتلاء، تحتاج منه -للقيام ا- إلى قدرة إبداعية. والقدرة الإبداعية يحتاجها وهو يخطط للقيام ذه المهام، وفقاً لقدراته ومعطيات بيئته وسائر ظروفه، ليوقعها على أتم وأحسن وجه؛ بحيث تتحقق ا غايات الحق من الخلق، وتتقَن وتؤدى على الوجه الذي ينبغي أن تكون عليه، وبدون ذلك فإن الإنسان قد يقصر لأنه لا يجد بين يديه كل شيء جاهزاً، بحيث يمكنه أن يقلد فيه ويتابع ويحقق ما يريد بمجرد المتابعة والتقليد، فلا غنى إذن عن التحلّي بالقدرة الإبداعية، التي من شأ ا

أن تجعل الإنسان قادراً على إعداد الوسائل والأسباب، ومعرفة العلل والحكم والمقاصد والغايات، وطرق الفهم والفقه والتمثّل والأداء، وكل منها لا يمكن تحقيقه بدون الإبداع والطاقات الإبداعية للإنسان.

والنظر العقلي في الكون والوجود وفي الأنفس والآفاق، لا يمكن القيام به دون تحل بالطاقات والقدرات الإبداعية. ومثله القيام باستقراء أدلة الخلق على الحق، مثل دليل الخلق والإبداع، ودليل العناية والرعاية، ودليل ضبط النسب والسنن والموازين. كل تلك الأمور في حاجة إلى استحضار الطاقة الإبداعية. فالطاقة الإبداعية بحد ذا ا مطلب شرعي ومقصد إيمانيّ، لا يعذر القادر على تحقيقه به بالتخلي عنه أو عدم اتخاذ ما يلزم لتحقيقه.

والإبداع صِنو الاجتهاد، ورديف له، من الصعب أن ينفك أي منهما عن الآخر. وإذا كان الشارع لم يكثر من استعماله، إكثاره من استعمال مفهوم الاجتهاد، فلأن الاجتهاد أعم منه، يشمله ويستوعبه ويتجاوزه إلى آفاق أخرى. فالاجتهاد عرفوه بأنه: "بذل الجهد العقلي والنفسي للوصول إلى ظن بحكم شرعي حتى يعجز ا تهد عن بذل المزيد"، لكن الاجتهاد في مادته اللغوية عام شامل، حيث تحتاج أمور هذه الحياة المختلفة أن يبذل الإنسان كل ما لديه من طاقة عقلية ونفسية لمعالجتها، وللوصول إلى تصورات سليمة حول كل منها، عندما تواجهه في أي مرحلة من مراحل حياته الطويلة الممتدة، سواء تعلق هذا الاجتهاد بحكم شرعي أو عقلي أو طبيعي. ولذلك فإن تخصيص الأصوليين له بالظن بالحكم الشرعي هو اصطلاح لهم لا يزيل عن الاجتهاد بقية معانيه، ولا يغلق بوجهه الميادين الأخرى التي يمكن أن ينفتح عليها. ولذلك قلنا بأنه صنو الإبداع وأن الإبداع صنوه ورديفه. فالإبداع والاجتهاد -كل منهما أو هما معاً- يتعاضدان لتجنيد جميع الطاقات العقلية والنفسية الإنسانية، لبناء تصورات تمكن الإنسان من أداء دوره المرسوم في هذه الحياة، وتساعده على تحقيق غاية الحق من خلقه وغاية إيجاده فيها.

والاجتهاد والإبداع ضروريان لتحقيق بناء الحياة الطيبة، القائمة على تحقيق مقاصد الشارع الحكيم ودوام ازدهارها وتألقها، كما أ ما ضروريان لتحقيق قيمة التزكية في الإنسان، ولتحقيق قيمة العمران كذلك. إذ لا يمكن تصور الوصول إلى هذه القيم الحاكمة وتحويلها إلى واقع تستظل الحياة بوارف ظلاله دون الاجتهاد والإبداع. وحين يطول بالناس الأمد وتقسو منهم القلوب، وتؤثر هذه العوامل مع غيرها في مسيرة الحياة وعمرا ا وزكاة النفوس وطهار ا، فإن تجديد الحياة وإعادة بنائها وبناء ما دم من عمرا ا، أو تقادم من أركا ا ومقوما ا، يعتمد على إمكانات التجديد.

والكشف عن إمكانات التجديد، ومعرفة مناهج إعمال هذه الإمكانات وتوظيفها، يتوقف على الاجتهاد والإبداع، وهنا يبرز "التجديد" باعتباره نتيجة وثمرة للاجتهاد والإبداع. فالتجديد مفهوم آخر من المفاهيم المفتاحية الكبرى، نحتاج إليه في تجديد الدين، بمعنى تجديد فهمه، وإعادة بناء مناهج الرجوع إلى مصادره الأساسية والنهل منها، وإعادة بناء الأولويات. ومن ثَم فقه الحياة واستئناف السير فيها على هدى وبينة. ذلك كله يتوقف على التجديد. والتجديد لا يمكن أن يتم بدون اجتهاد وإبداع. من هنا يتضح أننا أمام منظومة متكاملة هي الاجتهاد والإبداع والتجديد؛ يأخذ كل منها بحجز الآخر لتحقق معاً غايا ا وأهدافها.

وقد عني القرآن منذ بدء ال ول، كما عني رسول الله صلوات الله وسلامه عليه ببناء الصدر الأول، جيل التلقّي، والحملة الأُول لرسالة الإسلام، وفقاً لهذه المنظومة المتلازمة التي استطاعت أن توجد ذلك الجيل المتبع دون تقليد، والمبدع دون تجاوز، وا تهد دون افتآت، وا دد دون ور أو تبديد؛ فكان جيلاً مثالياً نموذجياً، عرف كيف يواجه أمور الحياة وتحديا ا. فلم يعدِ العدد والكم كل شيء في الحياة. ولم تعد الطاقة المادية صاحبة الشأن الأكبر، فهذه الطاقة المادية لها حسا ا، ولكن الحساب الأكبر في ذلك الجيل كان للقدرات العقلية، والطاقات النفسية التي تنبثق عنها الإرادة

والفاعلية، وتستظل كلها بعد ذلك بالشرعية القرآنية. من هنا جاء القرآن ا يد يطالب المسلمين بأن يقف الواحد منهم بوجه عشرة من أعداء الحق والخير، ودعاة الجمود على الآبائية والتقليد للشيطان. وعلّل ذلك بأ م قوم لا يفقهون، (الأنفال:65) وعدم الفقه هذا ناجم عن تعطيل العقول، وإعفائها من مسئوليا ا. وبدلاً من توظيف العقول قلد هؤلاء الذين لا يفقهون آباءهم، وجمدوا على الماضي، واتبعوا الشيطان حتى أصبحوا من أوليائه. "كتب عليه أنه من تولاّه فأنه يضلّه ويهديه إلى عذاب السعير" (الحج:4) وكأن القرآن الكريم يبين أن هذا الفارق الكبير، المعلّل بعدم الفقه عند أعدائهم، يعني أن المؤمنين المسلمين قوم يفقهون. ولأ م يفقهون استحقوا الغلبة والنصر، وأن تقاس طاقة الواحد منهم بعشر من مخالفيهم، وبعد التخفيف استقر الأمر على أن المؤمن الواحد يعدل اثنين من أولئك الذين لا يفقهون. والفقه هنا مفهوم شامل للفقه في الحياة بشكل تام وكامل. فهو فقه أكبر، وفهم في سائر شؤون الحياة وقضاياها.

إن الأمة -اليوم- أحوج ما تكون إلى إعادة بناء "ذا ا الثقافية والحضارية" و"تحديد هويتها" بعد أن أصا ا كثير من العبث والغبش. ونحن اليوم في مرحلة "عولمة" نجحت في جعل الحضارة في "طبعتها الغربية"، حضارة سائدة استوعبت معظم أجزاء الكرة الأرضية، وفرضت نفسها على العالم بمختلف الوسائل الاقتصادية والسياسية والإعلامية، وأصبحت مضامينها إطاراً من الاتصال والتواصل والتفاعل مما أعطاها الغلبة، وجعل ذلك الإطار الغالب كل شعب من شعوب الكرة الأرضية يعيش -بتأثير ذلك الإطار- حالة جدل بين الماضي والحاضر والمستقبل، بين تراثه وحالة عصره؛ فإذا نظر المسلم -مثلاً- إلى تراثه، لا يجد نفسه قادراً على التعامل معه، وقد فقد القدرة على "الإبداع الحضاري"، فما عليه إلا محاولة إعادة إنتاج تراثه، ولأن ذلك الأمر مستحيل فليغرق إذن في أحلامه! أما إذا ولّى المسلم وجهه شطر المعاصرة، فإنه يجد

نفسه مكبلاً بارتباط عضوي يجعله تابعاً للمركز الحضاري الغربي؛ لشركاته وسياساته، واستراتيجياته العسكرية والثقافية والاقتصادية والسياسية. وهذان الخندقان -خندق التراث وخندق المعاصرة- ذا التصور- يعتبر كل منهما معوقاً، بل قاتلاً للإبداع؛ لأن الإبداع لا يمكن أن يوجد ويزدهر إلا في أجواء الحرية التامة. أما من يقع بين أسر الماضي وإدمان تقليده، وأسر التبعية للحاضر، فأنى له أي يبدع؟ وعقله وقلبه ووجدانه تترنح كلها بين التقليد والتبعية؟!

نعم إن هناك تراكماً هائلاً في تراثنا يحملنا على التقليد، ويحول بيننا وبين الإبداع أو الاجتهاد أو التجديد؛ لأنه بتراكماته يشدنا إلى التقليد. وهناك تفجر هائل في المعاصرة في كل شيء يجعل الإنسان أسيراً للتبعية. وهنا لابد من "توفير القدرة على الاستيعاب والتجاوز" لبلوغ عتبة "الإبداع". لقد واجهت أمتنا حروباً وعلاقات معقدة ضد البيزنطيين والفرس ثم الصليبيين، ثم المغول، ثم الطرد من الأندلس وكثير من البقاع الأوربية التي وصلها المسلمون. ثم بدأت مواجهة من نوع جديد، مواجهة الحملات التنصيرية التي لم تتردد في أن تكون ستاراً ومقدمة وطليعة للغزو والاحتلال فيما بعد. وهي تواجه -اليوم- حالة محو للهوية وتدمير للخصوصيات بسائر أنواعها، ولن تتمكن من حماية دعائم هويتها، والمحافظة على خصوصيا ا، بدون تجنيد شامل لطاقات أبناء الأمة وفصائلها المختلفة، ودفعهم باتجاه "الإبداع والاجتهاد"، لبلوغ حالة التجديد التي تخرج الأمة من حالة الانفعال إلى حالة الفعل، وترشحها للشراكة في صناعة الفعل بدلاً من الانفعال السلبي.

إن الإبداع والاجتهاد يحتاجان إلى أجواء الحرية. فلا ينبغي أن تتوقع من المبدع أو ا تهد انعدام الخطأ في إبداع أو اجتهاد أي منهما. فكل ابن آدم خطاء، ولكن الخطأ في الاجتهاد خطأٌ مأجور، فهو خطؤ إنساني يتعلم منه الإنسان منه، ويستفيد من خبرته فيه، فلا ينبغي أن نضيق ذرعاً بخطأ مبدع أو مجتهد، أو نسارع إلى التكفير أو التفسيق أو الا ام بالبدعة وما إلى ذلك، فتلك الأساليب كلها قاتلة للإبداع، منافية للاجتهاد.

ولقد رأت إدارة تحرير مجلة "إسلامية المعرفة" أن تخصص هذا العدد "للإبداع"؛ رغبة منها في جعل هذا المفهوم متداولاً في الأوساط الفكرية المسلمة؛ لتقوم الأقلام بإنضاجه، وإشاعة الوعي عليه، ودفع الطاقات الشابة إلى اقتحام عقبته وممارسته، كل في حقله. وقد تلقت ا لة عدداً من المقالات، تم عرضها على أهل الاختصاص للتحكيم العلمي المعروف وها نحن ننشر ما اجتاز مراحل التحكيم. وتحب إدارة تحرير ا لة أن تؤكد أن هذا العدد الخاص من ا لة لم يأت بالكلمة الفاصلة في قضية الإبداع، وحسبه أن يفتح الباب لتناولها وتداولها، ويشير إلى ضرورة إشاعة الوعي ا بين مثقفي الأمة.

والله الموفق.

# مفهوم الإبداع في النسقية الإسلامية

**عبد القادر هاشم رمزي***

**المقدمـة:**

إن أي رؤية إسلامية تستكمل شروط النسبة إلى الإسلام لا بد أن ترتبط بالنسق المرجعي الإسلامي؛ أي المرجعية الإسلامية في تحديد المفاهيم وتحقيـق إسـلاميتها وتأصيلها.[1] وإن صحة الرؤية التي يعرضها باحثٌ معين، إضافة إلى صـحة شـروط نسبتها إلى الإسلام، تقوم على صحة الفهم والتفسير والربط بين محورين، أولهمـا: النسق المفهومي لهذه الرؤية موضوعاً ودلالةً وصيغةً، وثانيهما: المرجعية الإسـلامية المتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، والدلالات المعجمية للغة العربية.

ولعل مفهوم الإبداع الإسلامي لم يستثر انتباه فقهاء الأمة الإسلامية وعلمائهـا وباحثيها في العصور السابقة -ربما- لأن دلالات هذا المفهوم متضمنة في مفـاهيم نسقية إسلامية أخرى مثل: العبادات، والطاعة، والالتزام، والإحسـان، والإتقـان، والعدالة، والاجتهاد، والجهاد، والتقوى، والورع، والبِدعـة الحسـنة، والابتـداع المهتدي؛ كحب الله سبحانه وتعالى، وحب رسوله عليه الصلاة والسـلام، وحـب المؤمنين، وغيرها من مفاهيم الفعل الإسلامي وصور أدائه على الوجه الإسلامي. وقد برز تفعيل هذا المفهوم في نسق الحياة الإسلامية من خلال مفاهيم نسقية أخرى منها: الخلافة، والبيعة، وطلب العلم. وعبر جهود علماء الإسلام، وفي تنظيم مؤسسـات الحكم والحسبة والوقف وتدوين الدواوين، وفي إنجازات القادة والولاة والفقهـاء في جميع مناحي الحياة الإسلامية.

---

* دكتوراه في العلوم الاجتماعية والتربوية، أستاذ مشارك في جامعـة العلـوم التطبيقيـة الخاصـة في الأردن.
aqhramzi@asu.edu.jo

[1] **إسلامية المعرفة**، مجلة فكرية فصلية محكمة، المعهد العالي للفكر الإسلامي، ع28 (2002).

ولقد كانت ظروف الحياة الإسلامية موائمةً للإتقان وللإبـداع المهتـدي[2] في تداخلها وتفاعلها في الواقع الحضاري الإسلامي، فأنتجت تنوعاً إبداعياً لا ينتمي إلا إلى الإسلام، ولا يستند إلا إلى المرجعية الإسلامية، ما دعم صـدارة هـذه الأمـة وريادتها، كما دعم اهتداءها بالإسلام وهدايتها الأمم الأخرى إليه. وقد أغنى ذلـك كله الباحثين والعلماء والفقهاء والمربين المسلمين، في ظل تلـك الشـروط، عـن الانشغال المفهومي التفصيلي بالإبداع الإسلامي أو بالإبداع في الفعل الإسلامي وفي نطاق النسقية الإسلامية[3] التي ينتظم فيها: الإيمان، والعقيدة، والحيـاة الإسـلامية، والتربية الإسلامية، والحضارة الإسلامية.

ويرتبط الإبداع الإسلامي بالواقعية المرجعية التي تستند إليها الرؤيـة المفهوميـة الإسلامية لهذا الإبداع، وتشير هذه الواقعية بدورها إلى الواقع العربي الإسلامي الآني (الحالي) الذي تجري فيه الدراسة. كذلك يكشف التحليل المفهومي للإبداع في الفعل الإسلامي عن مدى التكامل أو التفاوت بين الواقعين، ويتوقـع أن يكشـف عـن المؤثرات المفهومية التي تكتنف فعاليات الإبداع في ضوء المرجعية الإسـلامية، وعـن متطلبات إحياء أو استئناف الإبداع الإسلامي وما يرتبط به من مفـردات نسـقية إسلامية. كذلك يمكن أن تكشف هذه الدراسة المفهومية عن المستوى الفكري للأمة العربية الإسلامية، وعن موقعها من المسيرة الحضارية في الواقع الحـالي. ونظـراً لأن مفهوم الإبداع في الرؤية الإسلامية هو مفهوم خصوصـي في أبعـاده الاعتقاديـة (الأيديولوجية، والحضارية، والثقافية) ولا تظهر هذه الخصوصـية أو تتبلـور إلا في سياقها المرجعي (النسق المفهومي الإسلامي)[4] فإن هذه الدراسة تسعى لتوظيف هـذا الارتباط بين الإبداع الإسلامي والنسقية الإسلامية.

---

[2] يكون الإبداع مهتدياً في الشريعة الإسلامية حين يتمثل في أداء التكاليف الشرعية وممارسة الحياة على أسـاس العقيدة الإسلامية؛ أداءً يستغرق الوسع في الالتزام، دون انحراف أو إفراط أو تفريط.

[3] التنسيق الإسلامي، انظر مصطلحات الدراسة كما تعرضها هذه المقدمة.

[4] جمعة، محمد علي. **مدخل لقضية المناهج والمصطلحات**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسـلامي، 1996، ص13-25.

ثم إن المبدعين في الأمة الإسلامية إذا نظمت تنشئتهم ورعايتهم، وجرى تفعيـل إمكانا م وإنجازا م في المواقف المناسبة وفي السياق الحضاري الصـحيح، -النسـق المهتدي بحسب الرؤية الإسلامية- فإن هؤلاء المبدعين سوف يبلورون قدرات هـذه الأمة وإمكانا ا في النهوض والارتقاء والقيادة، ويتوقع أن يشكل الإبداع الإسـلامي الذي ينجزونه، والإبداع الإسلامي الذي هم قادرون على إنجازه في إطار هذا النسـق -إذا جرى تحقيقه في الواقع- إحدى مكونات الثروة الإبداعية الإسلامية، هذه الثـروة التي تحمل خطاب الأمة الحضاري، وتساعدها على استئناف اقتدارها في كل ميدان من ميادين الحياة، كما تساعدها على الارتقاء الإسلامي في درجات الإبداع والإحسان في اتجاه رضوان الله سبحانه. وبناء على ذلك فإن المبدعين الإسلاميين، وما ينجزون مـن إبداعات إسلامية، إذا تكاملت متطلبات تنشئتهم ورعاية مواهبهم في حيـاة الأمـة الإسلامية- من أبرز الأدوات الحضارية في توجيه طاقات أمة الإسلام، ووقاية مقوما ا من حيث: كوادرها، ونسقها العقدي، وثقافتها، وحضـار ا، وتربيتـها، ولغتـها ورسالتها الحضارية، ومؤسسا ا، ونظمها، وحمايتها من التخلخل الداخلي الذي يهدد بناها الأساسية، ومن التغلغل الخارجي الوافد (الغازي) الذي يهدد كيا ـا ومسـير ا ورسالتها الحضارية، إضافة إلى ـديد اقتدارها على التجدد والارتقاء والتميز.

وهذه الدراسة محاولة تحليلية لبلورة مفهوم الإبداع الإسلامي من جهة نسـقيته، وتوضيح الثوابت المفهومية في النسقية الإسلامية، وبيان العلاقة الوظيفية بين النسقية الإسلامية والفعل الإبداعي الإسلامي، ومتطلبات تفعيل الإبداع الإسلامي في حيـاة المسلمين. وتنحصر الدراسة في مفهوم الإبداع الإسـلامي في النسـق الإسـلامي، وتشمل ما يمكن أن يرتبط به من مفاهيم إسلامية يستند إليها أو يستنتجها الباحـث من مرجعية هذه الرؤية؛ فهي عرض مفهومي للإبداع الإسلامي ينحصر في الدلالات المفهومية المرجعية. ولهذا فالباحث لا يعد نفسه معنياً -في هذا السياق- بالإبـداع خارج النطاق الإسلامي، وإن كان يقترب منه في ظل تفعيـل النسـق المرجعـي الإسلامي وإمكانية تطبيقه، ومتطلبات هذا التفعيل في الواقع.

والنسق في الرؤية الإسلامية هو منظومة المفاهيم التي تحققت إسلاميتها (نسبتها

إلى الإسلام) أصالة[5] أو تأصيلاً[6]، ولا تحمل هذه الصفة إلا المصطلحات التي تنتظم في نسيج النسقية الإسلامية المرجعية، أو تتسِق معها؛ سواء أكان ذلك في علم مخصوص أم في منظومة من العلوم. أما النسق الإسلامي المرجعي، أو الإطار المرجعي للنسقية الإسلامية فيعني: منظومة المفاهيم والمفردات التي تتكون منها العقيدة الإسلامية بشقيها: التصديق القلبي الجازم، والتصديق العملي المرتبط به. فالأول هو: (الإيمان)؛ أي الاعتقاد (الجازم) بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، وبالقدر خيره وشره؛ ويقوم عليه الجانب الثاني (الإسلام) وهو: شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصوم رمضان، وحج البيت من استطاع إليه سبيلاً.[7] وكل ما يرتبط بهذه المفردات من الأفعال الإسلامية، وما يقوم عليها قياماً إسلامياً من مفاهيم نسقية إسلامية.

أما أسلمة المفهوم فهي تحقيق ارتباطه بالإسلام؛ أي بالعقيدة الإسلامية، وبالنسق المرجعي الإسلامي في الحياة الإسلامية نظراً وعملاً أو فقهاً وتطبيقاً، ويشمل ذلك إسلامية ما ينتج عن تطبيق المفهوم من آثار إسلامية محققة مادية ومعنوية.[8] وهذه الأبعاد تؤخذ في الحسبان عند التحقق من عملية الأسلمة، كما أنها عملية اجتهادية بالمعنى الفقهي الإسلامي.

وأما الفعل الإسلامي في سياق هذه الدراسة فهو الفعل الذي يقوم به المسلم المؤمن على أساس العقيدة الإسلامية؛ ابتداءً ومساراً وغايةً، ويشمل: النية، والقول،

---

[5] رمزي، عبد القادر. "في النسق المفهومي الإسلامي: البعد الاجتهادي في التنظير والتأصيل"، **مجلة البلقاء للبحوث والدراسات**، مج9، ع1، 2002، التأصيل في هذا المرجع: جهد فقهي يستند إلى الأصول المشتقة إسلامياً من النصوص، ويتحرك في حدودها، وعلى ضوئها ويسعى إلى أن يكتسب صفة الانتساب إليها، وأن يقيم بمعاييرها دون طموح لأن يكون أصلاً منها، أي أنه ربط للمفاهيم بالأصول الإسلامية، 2002، ص129.

[6] الأصالة تعني المفهوم أصلاً إسلاميا: كمفردات العقيدة. والتأصيل لا يعني إضافة إلى الأصول بل يعني إسناداً إلى الأصول أو أسلمة المفهوم ليصبح مفهوماً إسلامياً مستنداً إلى الأصول، المرجع السابق، ص128.

[7] مسعود، عبد الخالق، **المختار من شرح الأربعين النووية**، الزرقاء: مكتبة المنار، 1983، ص104-135.

[8] أبو سليمان، عبد الحميد. **الإنسان** بين **شريعتين،رؤية قرآنية** لمعرفة **الذات ومعرفة الآخر**، إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عدد 28، السنة السابعة، ربيع1423، ص123-148.

والعمل، وهو بذلك عبادة. وكل فعل إسلامي بهذا المعنى عبادة، كما أن كل عبادة في الإسلام هي فعل إسلامي، والإبداع الإسلامي بعد من أبعاده. ثم إن غاية الفعل الإسلامي إنما هي ابتغاء رضوان الله سبحانه، كما أن مساره هو الانضباط بالشريعة الإسلامية وبأدائه على الوجه الإسلامي المطلوب شرعاً.

## أولاً: الإبداع في الدراسات الإسلامية السابقة:

من الدراسات الإسلامية السابقة التي تناولت الإبداع في أبعاده الإسلامية بصورة أو بأخرى:

1. **كتاب التعريفات للشريف علي بن محمد الجرجاني:** يعرض الكتاب "تعريفات جمعها العلامة الجرجاني واصطلاحات (أخذتها) من كتب المتقدمين (على حد قوله)، ورتبتها على حروف الهجاء" وقد ورد فيه: الإبداع والابتداع: إيجاد شيء غير مسبوق بمادة ولا زمان، كالعقول. وهو يقابل التكوين لكونه مسبوقاً بالمادية، ويقابل الإحداث لكونه (الإحداث) مسبوقاً بالزمان، والتقابل بينهما هو تقابل التضاد إن كانا وجوديين، بأن يكون الإبداع عبارة عن الخلو عن المسبوقية بمادة، ويكون بينهما تقابل الإيجاب والسلب إن كان أحدهما وجودياً والآخر عدمياً، ويعرف هذا من تعريف المتقابلين. (يشير إلى ما يسمى في المنطق بمربع أرسطو) وهو هنا يحلل المفهوم (الإبداع) تحليلاً يعتمد المنطق، كما أنه لا يعالج مفهوم الابتداع، ولعله عده تابعاً للإبداع حيث إن الفعل المزيد (ابتداع) أصله (بدع). ثم يعود لذكر الإبداع فيقول: "الإبداع إيجاد الشيء من لا شيء، ومثل الإبداع تأسيس الشيء عن الشيء. والخلق إيجاد شيء من لا شيء قال الله تعالى: (بديع السموات والأرض) وقال (خلق الإنسان)، والإبداع أعم من الخلق، ولهذا قال: (بديع السموات والأرض)، وقال: (خلَق الإنسان ولم يقل بديع الإنسان). وتتمثل أهمية هذه الدراسة في تأكيدها لمفهوم الإبداع من مكانة في الفكر الإسلامي، غير أنها تبقى دراسة معجمية لا تتناول الأنساق الفكرية أو التطبيقات الوظيفية الإسلامية للمفاهيم.

2. **مقدمة** في **منهج الإبداع - لزهير منصور:** قدمت هذه الدراسة منهجية الإبداع دون التطرق إلى التحليل المفهومي أو إلى الأبعاد الإسلامية، وربطت الإبداع بالعملية الإعلامية، ثم عرضت تعريفاً له عن طريق عرض بعض معانيه التي وردت في المعاجم اللغوية العربية: ومن ذلك "إبداع الشيء اختراعه لا على مثال، وإنشاؤه على غير مثال سابق، وجعله غايةً في صفاته (أي منتهى الدقة). والإبداعية في الأدب والفن هي: الخروج على أساليب القدماء باستحداث أساليب جديدة". لكن هل يعد الاستحداث إبداعاً؟ وهل الخروج على أساليب القدماء يعد إبداعاً إسلامياً؟ كما أن كلمة بديع في هذه الدراسة تعني: "الجديد من الأشياء"، ومن معاني البديع: المثال والنهاية في كل شيء، فيقولون: رجلٌ بدع، وامرأةٌ بدعةٌ؛ إذا كان غاية في كل شيء".

وتؤكد الدراسة (ص21) أن ثمة أموراً يجب أن تتوافر في الإنسان المسلم كي يتسنى له تجاوز صيغ المعادلات القديمة، فيقوم بكسر الأرقام القياسية وبعث العقل الذي يعرف كيف يعيد صياغة العالم، وتلك الأمور هي التصور الواضح الشامل العميق للإسلام والمعرفة، والإدراك الكامل للواقع المعاش، والمنهج الواضح في التصور وتلقي المعرفة وبعض سمات الإبداع، "كذلك تؤكد ضرورة توافر بعدين في الشخصية المسلمة حتى تصبح شخصية مبدعة، وهما: البعد المنهجي، والبعد الشخصي". وبهذا فإن الدراسة تربط الإبداع بشخصية المسلم لتؤكد للمهتمين أن الإسلام ليس محصوراً بين كتب الفقه فقط، أو فيما ألفه الأقدمون ليؤكد أولئك الأعداء (يريد أعداء الإسلام على حد قول المؤلف) أن الإسلام لم يأت بأفكار تتناول قضايا الناس، وأن اشتغال علماء الإسلام في القديم والحديث لا يتناول إلا العبادات.

ثم تؤكد الدراسة أن الإبداع أو الابتكار موضوع قديم، إلا أنه لم يأخذ حقه من الدراسات المنهجية، ولم يثر اهتمام الباحثين إلا حديثاً في عمر لا يجاوز ثمانين عاماً (ص12). ولم تغفل الدراسة تعريفات الإبداع عند المفكرين الغربيين، بل أشارت إليها باختصار يقتضيه المقام؛ حيث تفادت في منهجيتها تناول الإبداع في الفكر الغربي، حصراً للموضوع في نطاقه النسقي الإسلامي. ففي الصفحتين (26، 27) تشير إلى تعريفات مفكرين غير إسلاميين، يمكن اقتطاف أمثلة من بينها:

- يعرف (شتاين) الإبداع بأنه: "عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعة ما أو تقبله على أنه مفيد." وهو تعريف يجعل المجتمع مرجعيةً للإبداع، فضلاً عن أنه يقع خارج نطاق النسقية الإسلامية.

- ويعرفه (سيمسون) على أنه: "المبادرة التي يبديها الشخص في قدرته على الانشقاق من التسلسل العادي في التفكير إلى ما يخالف فيه النمط المعتاد."

- ويعرفه (سميث) 1959 على أنه: "العملية الابتكارية" في التعبير عن القدرة على إيجاد علاقات بين أشياء لم يسبق أن قيل إن بينها علاقات.

- ويرى (هافل) (1962) أن الابتكار هو: "القدرة على تكوين تركيبات أو تنظيمات جديدة."

- ويرى (ثورندايك) أن الإبداع ظاهرة يمكن حصرها في فئات أربع هي: التعريفات التي تركز على العملية الإبداعية، والتعريفات التي تركز على الإنتاج الإبداعي، والتعريفات التي تركز على السمات الإبداعية (الشخصية)، والتعريفات التي تركز على الإمكانية الإبداعية.

- أما (والاس) فيعرف الإبداع من خلال المراحل الأساسية التي يمر بها المبدع، ويحددها في أربع مراحل هي: الإعداد، والاختيار، والإشراق، والتحقيق.

- ويرى (موراي) (1959) وباتريك (1949) أن الإبداع يبدأ بإحساس المبدع بالمشكلة ليمر بمراحل الإبداع التي وضعها والاس.

- كذلك بينت الدراسة: أن العلماء الغربيين اقترحوا إجراء المقابلات الشخصية لتحليل ما كتبه المبدعون عن أنفسهم (سير ذاتية) أو ما كتبه الآخرون عنهم (تراجم). ويرون أن هناك خصائص يتصف بها المبدعون أكثر مما يتصف بها العاديون كالمخاطرة، والاستقلال، والمثابرة، والانفتاح. كذلك أكدت التعريفات التي تتناول الإنتاج الإبداعي توافر خصائص أساسية للإنتاج الإبداعي مثل: الجدة، والملاءمة (المواءمة) وإمكانية التقدير.

ثم تؤكد هذه الدراسة الغربية السابقة أن (جيلفور) (1950) كان رائداً للإتجـاه الذي يركز على الإمكانية الإبداعية، وحددها هو وزملاؤه بخمسة عوامـل هـي: الطلاقة، الفكر والأصالة، والمرونة، والتلقائية. وأضاف إليها (سويف) (1909) عامل الاحتفاظ بالاتجاه. ومن خلال هذه الإشارات كانت هذه الدراسة ذات فائـدة في عرضها لمفهوم الإبداع عند الغربيين، ولكنه عرض غير مرتبط بمرجعية هذا البحث؛ لأنه يقع خارج النطاق النسقي الإسلامي، وهو موضوع نظر؛ لاختلافه من حيـث النسقية المرجعية عن التحليل المفهومي في نطاق النسق الإسلامي، فضـلاً عـن أن الدراسة القائمة تقتصر -كما ورد في حدودها- على التحليل المفهومي الإسـلامي، الذي يعرض الإبداع في نسقه الإسلامي، الذي يسعى به المبدع إلى بلوغ مرضاة الله سبحانه وتعالى، وهو الحد الذي يكون فيه الإبداع عبادة إسلامية.

ومع أن الدراسة السابقة المذكورة في هذه الفقرة قـدمت اختبـارات قيـاس الإبداع، كما قدمت اختبارات للتنشئة الإبداعية، ومنها مهارات التفكير الافتراضي، إضافة إلى بعض نماذج تطبيقية في مجال الإبداع لدى بعض الشخصيات الإسـلامية: مثل عمر بن عبد العزيز (الابتكاري الملهم)، وعبدالله بن عباس، ونظـام المقـررات (تحديد موضوعات المناقشة في حلقات الدرس)، والبخـاري في حفظـه وذاكرتـه الإبداعية، والغزالي، وابن تيمية، وأبي الحسن الأشعري. ومن شروط منهجية الإبداع كما حدد ا الدراسة: أن الغاية تدرك بالوسائل الشرعية. والإبداع يكون في كل أمر لا يتعارض مع الشرع. ويرضاه الله سبحانه وتعالى. ويزيـد مـن قـوة المسـلمين وتمكنهم. ويزيد من توضيح الإسلام وانتشاره. وبفضل هذه الشروط قدمت دراسة منصور حافزاً دفع الباحث لإنجاز الدراسة القائمة في تحليل مفهوم الإبداع في النسق الإسلامي.

3. **الدين والإبداع:** دراسة فلسفية (أثر العقيدة في منهج الفن الإسلامى مـن خلال محاور نقدية وتحليلية وتأهيلية). وهذه الدراسة رسالة جامعية في مجال الفنون، وهي تؤكد أن: "رسالة الفن تنسجم مع الرسالة الإسلامية الخالدة للفـن، والخـير، والجمال، والاعتدال، والنظام، والاستقامة؛ وذلك من خلال اعتقاد خاشع واختيـار

حر ملتزم وإبداع رائع "كذلك تؤكد أن هذه الرسالة تتمثل فيها:" دعـوة لتربيـة الإنسان المبدع ، وهي تربية جمالية من خلال التصور الإسلامى؛ حتى تسمو نفسه، ويكون إحساسه جمالياً؛ فيعبر، ويتذوق جماليا...". فالدراسة دعوة لأسلمة الفن، أو لأسلمة الفعـل الفنـي من وجهة نظـر مؤلفـها ليرتقي إلى مستـوى الفعـل الإسلامي (العبادة)، ولكنها تتفادى التحليل المفهومي أو الارتباط بين مفهوم الإبداع والنسق الإسلامي؛ مع أ ا تؤكد: "أن القرآن لم يتخذ من الفن موقفاً معاديـاً. وأن الله سبحانه أجاز لعيسى عليه السلام أن يصنع بإذن الله من الطين ما يشـبه الطـير فينفخ فيه فيكون طيرا بإذن الله. ثم هي تعرف الفن بأنه: "مجموع المهارات البشـرية علـى اختلاف ألوا ا، وأن عمل الفنان هو تحويل المحسوس إلى محسـوس جمـالي (استاطيقي)."

وتقدم هذه الدراسة مفهوم الفن الإسلامى ملتزماً الخط الإسـلامي، مسـتنبطاً قواعد العقيدة الإسلامية من الكتاب والسنة ، وأنه، أي الفن، جـزء مـن الثقافـة المستنبطة من العقائد. وتؤكد الفرق بين الفن بمفهومه الإسلامى النابع من العقيـدة الإسلامية من جهة والفن بمفهومه الغربي، أو الشرقي النابع من الماركسية، إضافة إلى الفكر البراجماتي والوجودي من جهة أخرى، غير أن هذه الدراسة تتفادى التحليـل النسقي المهتدي؛ فتركز على موقف الأديان من الوثنية، وموقف علماء أصول الفقه منها. ثم تعرض نبذاً مما جاء في الكتاب والسنة عن الصور والتماثيـل، إضـافة إلى مواقف العلماء وملخص فتاواهم في الموضوع. ثم يبين الباحث موقفه مـن الصـور والتماثيل، ويؤكد أن الإسلام يميز الفن عن الكهنوتية، ويدعو إلى ما يسـميه فنـا تقدمياً من خلال التصور الإسلامى، ويقدم نماذج من النحت والرسم والخط العربي والزخرفة الإسلامية ما يدعم -حسب ظنه- دعوته، لكنه يتفادى التحليل المفهومي للإبداع في النسقية الإسلامية.

**4. الإبداع في الفنون والعلوم، للدكتور عبد الكريم اليافي:** فقد اسـتخدمت هذه الدراسة المرجعيات اللغوية ذا ا في تحديد مفهوم الإبداع ، وأكدت أن الفلسفة تدخلت في اللغويات وفي تحديد مفهوم الإبداع، وأشارت إلى أن البِدعة (بالكسـر)

مشتقة من الأصل الثلاثي، وهي كل محدثةٍ ، وتقع على الخير والشر؛ ويستشـهد الباحث بالحديث الشريف: "إياكم ومحدثات الأمور فإن كل محدثة بدعة وكل بدعة ضلالة". كما يستشهد بقول ابن الأثير: "البدعة بدعتان بدعة هدى وبدعةُ ضـلال، فما كان فيه خلاف مع ما أمر الله به فهو في حيز الذم والإنكار، وما كان موافقاً لما جاء تحت عموم ما ندب الله إليه وحض عليه رسوله فهو في حيز المـدح. ومـا لم يكن له مثال موجود كنوع من الجود والسخاء وفعل المعروف فهو مـن الأفعـال المحمودة، ولا يجوز أن يكون ذلك في خلاف ما ورد الشرع به؛ لأن الـنبي ﷺ قـد جعل له في ذلك ثواباً فقال: من سن سنةً حسنةً فإن له أجرها وأجر من عمل ـا. وقال عليه الصلاة والسلام: من سن سنةً سيئةً كان عليه وزرها ووزر من عمل ا. وذلك إن كان في خلاف ما أمر الله به ورسوله، وأكثر ما يستعمل المبتدع في الذم." وتدعم هذه الدراسة ما ورد في الدراسة القائمة من جهة الإشارات المرجعية اللغوية، ولكنها تتفادى التحليل المفهومي المرتبط بالنسقية الإسلامية.

كما تتفادى الربط الواقعي بالفعل الإسلامي، أو بما يرقى إلى مستوى العبـادة من أفعال المكلفين في السياق الإسلامي، وترى هذه الدراسة أن البدعة هـي كـل محدثة، وتقع على الشر كما أسلفوا. والإبداع إنشاء الشيء أي إيجاده مسبوقاً بمـادة وزمن. وهناك فرق بين الصنع والفعل والعمل؛ ذلك أن الفعل لفظ عام يقال للاجادة أو دو ا، ولما كان من الإنسان والحيوان والحجارة. وأما العمل فإنه لا يقال لما كان من الحيوان. وأما الصنع فإنه يكون من الإنسان دون سائر الحيوانات، ولا يقـال إلا لما كان بإجادة؛ ولهذا يقال للحاذق ا يد والحاذقة ا يدة " صنع وصناع". والصنع يكون بلا فكر لشرف فاعله، والفعل قد يكون بلا فكر لنقص فاعله ، والعمـل لا يكون إلا بفكر لتوسط فاعله. فهذه الملاحظات اللغوية تشير إلى قابليـة الموضـوع للتوسع والتفرع لكن دون تركيز على البعد النسقي الإسلامي.

ومن المؤكد أن المنحى الرئيس في هذه الدراسة ليس التحليل المفهومي بقدر ما هو التحليل اللغوي، كما أنه بعيد عن الارتباط النسقي بين الإبداع والفعل الإسلامي من جهة، وبعيد عن الإبداع في الفعل الإسلامي من جهة ثانية .

5. **عناصر الإبداع العربي، للدكتور عفيف بنسي،** ولا تتناول هذه الدراسة الإبداع العربي من حيث نسقيته الإسلامية، وإنما تتجول في مناحٍ شتى أحدها المضمار الإسلامي؛ فهي تبدأ بالإشارة إلى اختلاف آراء المستشرقين في توصيف الإبداع العربي. ويؤكد الباحث فيها أن من أولئك المستشرقين من يرى أن الإبداع العربي -ولا يحدد المقصود به هل هو لغوي أم حضاري- يقوم على عرض ذري (Atomic) غير قادر على التركيب والتجديد. ويفهم آخرون الفكر العربي أنه تركيب أرسطي أفلاطوني أو كلامي (نسبة إلى علم الكلام). ثم يدخل في طور شرقي غربي حول قدرة التخيل في الفكر العربي، ليقارن ما هو قدسي (مقدس) وما هو خرافي أو أسطوري محتمل، ويخلص إلى أن الدين مجال إبداعي لا نهاية له، كما يحاول عرض الحدود الفلسفية بين الإبداع والخلق، فيرى أن الحديث عن الإبداع لا ينفصل عن الحديث عن المبدع؛ لأن الإبداع ليس شيئا مشخصا -بحسب رأيه- بل تشخيص للعمل الفني، وهو تفسير أنثولوجي يقدم تفسيراً آخر (فنياً تشخيصياً) للإبداع، ثم يؤكد أن الإبداع في الفن العربي ليس خلقاً إذ حرم الدين الإسلامي مضاهاة الله سبحانه في صفة الخلق؛ فالله هو الخالق المطلق، وليس في مقدرة الكائن البشري الارتقاء إلى رتبة الخلق. ثم يؤكد أن الإبداع حالة نسبية تتنافى مع الخالق المطلق. وبحسب الفقه الإسلامي فإن الإنسان بقدر ما يكون مبدعاً يكون مؤمناً وهكذا يرى الكاتب أن الله سبحانه وتعالى يحض على الإبداع لأن الإبداع تصعيد، ثم يقفز عبر هذا التصعيد لا إلى الواقع الإسلامي ونسقيته، بل إلى التصعيد بالفيض الصوفي الذي يؤدى إلى محاولة دمج المخلوق بالخالق وتوحيد الوجود ، الذي يؤدي بنظريته إلى الرمزية الصوفية بعيداً عن الواقعية النسقية الإسلامية. وعلى العموم؛ فإن هذه الدراسة تقع في مجال فلسفة نظام الفن العام دون أن تتقيد برمز محدد أو بنسق إسلامي، ولكنها تقدم إشارات فلسفية إلى إمكانات توسيع الحديث عن الإبداع دون تقييد بالعقيدة الإسلامية أو بالنسقية الإسلامية.

وبعد، فهذه نماذج من الدراسات السابقة حول الإبداع الإسلامي، لكنها لم تتوقف عند علاقة الإبداع بالفعل الإسلامي، بل تشعبت في مجالات الإبداع الفني

والثقافي دون تركيز على الفعل الإسلامي من حيث: مفهومه، أو نسقيته، أو ارتباطه بالواقع الإسلامي وبالرسالة الحضارية للإسلام. ولعل هذا البحث القائم محاولة لإنارة هذا البعد الذي نأت عنه الدراسات التي تناولت الإبداع في الفكر العربي، فلم تتناوله في إسلاميته الفكرية والفعليه أو في نطاق النسقية الإسلامية.

## ثانياً: مفهوم الإبداع:

يدور السؤال الأول حول إمكانية عرض رؤية إسلامية لمفهوم الإبداع باعتباره وحدة منتمية للنسق المفهومي الإسلامي، أو وحدة مفهومية يمكن نسبتها إلى النسقية الإسلامية.

ولا بد من القول أن الرؤية الإسلامية تكون إسلامية في جوانبـها: المفهوميـة "التحليل المفهومي"، والتنظيرية، والتطبيقية. فلا تكون رؤية مسلم فرد، أو مجتمع، أو جماعة، أو حزب سياسي أو طائفة، بل هي رؤية إسلامية؛ أي أ ا: "فكرة أو وجهة نظر أو رأي- تصح نسبته إلى النسق المفهومي الإسلامي من حيث منطلقا ا، ومـن حيث مسارها النظري والتطبيقي، ومن حيث غايا ا المباشرة (النتائج المقصودة منها أو المتحققة منها)، ومن حيث غايتها النهائية -وهي رضوان الله سبحانه وتعـالى- غاية الغايات."[9]

وبذلك فكل فكرة، أو نية، أو عمل، أو نشاط، ينطلق من العقيدة الإسـلامية، ويرتبط مساره بالشريعة الإسلامية، ويحقق نتائج مباشرة مشروعة، طلباً لمرضـاة الله سبحانه وتعالى، ليس إلا عبادة إسلامية يقوم ا كلُ مسلم ويؤديها علـى وجههـا الشرعي. ولكن أداء المسلمين (عباد م) يتفاوت بين مسلم وآخر... وهنـا يـبرز مفهوم الإبداع الإسلامي؛ حيث يتطرق البحث إلى تعريف مفهوم الإبـداع علـى وجه العموم، مع الإشارة إلى تعريفه، أي تحديده، في النسق الإسلامي، وإلى التميز

9 Ramzi, Abdul Qader (1940), *Islamic Education In the Understanding of Present Day Muslim Educationists: (A view of the Concept of Islamic Education within Islamic context)*, University of Durham, p. 170.

في النوايا والأفكار والأعمال والعلاقات، كما يبرز في الاتساق والاستمرارية، والارتقاء في درجات الإبداع، حتى بلوغ مراتب الإحسان ابتغاء السعادة التي هي نوال رضوان الله سبحانه وتعالى. والرؤية الإسلامية، مسار مفتوح على كل فعل يقوم به المسلم، ومع هذا فهو مسار إسلامي ليس مساراً دينياً، أو مجتمعياً، أو طائفياً، أو حزبياً، ولا هو بمسار فلسفي أو تصوفي أو فني، وهو مرتبط بحسب شروط المرجعية الإسلامية وحدودها المفهومية – إذا صح الاستنباط والتنظير والتأصيل،[10] بالشريعة الإسلامية.

فإذا كان الإسلام تنظيماً شاملاً من عند الله للحياة الإنسانية، ولعلاقة الإنسان بغيره من الناس والمخلوقات والحياة والكون -وهو كذلك- فبناء على هذا الأساس ، يجب أن يكون فعل الإنسان المسلم إسلامياً، وكذلك إيمانه الذي يطلب منه أن يتقن أداءه ويبدع في التزامه وفي أداء كل عمل يقوم به - لأنه عبادة[11] إسلامية. ثم إن من يتدبر الإسلام ، أو أية جزئية إسلامية نسقية، ويتعرف إسلامية هذه الجزئية في مفهومها ونسقيتها ، وفي منطلقاتها، وفي مسارها، وفي علاقتها بالجزئيات النسقية الأخرى وفي نتائجها المباشرة، وفي غاياتها النهائية، ويعتمد ذلك ويعمل به ويعرضه على الباحثين الملتزمين بهدف التحقق، فهو يمارس الفعل الإسلامي، وهو -في الوقت نفسه- يمارس الإبداع الإسلامي بقدر ما يحسن في ذلك كله .

ولا بد من القول أيضاً: أن النسق المفهومي الإسلامي هو منظومة من المفاهيم الإسلامية. ومن هذه المفاهيم ما هو إسلامي ابتداءً (ورد في القرآن الكريم وفي السنة النبوية المطهرة)، ومنها ما جرى تأصيله ونسب إلى الإسلام بعد التحقيق المنهجي الإسلامي. ومن هذه المفاهيم ما يجري تأصيله، مما ستكشف المواقف والظروف عنه، وتدل عليه، وتدفع الباحثين والمفكرين الإسلاميين ليتعرفوا بناءه، ومدى ارتباطه

---

10 رمزي، عبد القادر. "في النسق المفهومي الإسلامي: البعد الاجتهادي في التنظير والتأصيل"، مرجع سابق، ص103-135.

11 أبو سليمان، عبد الحميد. "إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق: الجامعة الإسلامية نموذجاً"، مجلة **إسلامية المعرفة**، ع26، 2001، ص115-150.

بالرؤية النسقية الإسلامية، سواء في صيغته اللغوية، أم في دلالات الآيات القرآنية الكريمة، أم في صحيح الأحاديث الشريفة، أم في دلالات القواعد الشرعية الإسلامية التي اشتقت من هذين الأصلين. وسوف يتزايد تدفق أسلمة المفاهيم وضمها إلى الرؤية الإسلامية حينما ترتبط هذه الرؤية بالتطبيق الواقعي، وعندما تكون الشروط والظروف والمتطلبات في حالة من المواءمة الإسلامية الفاعلة، التي تستأنف فيها الحياةُ الإسلامية مسارها في طريق الهداية والاهتداء، ويصبح الإبداع في الفعل الإسلامي سمة إنجازية أساسية من سمات التوجه نحو مراتب الإحسان ابتغاء مرضاة الله جلّ وعلا.

وبناءً على ما سبق، يرى الباحث ، جواباً عن السؤال الأول، أنه قدم مفهوم الإبداع الإسلامي في نسقيته الإسلامية، مؤكداً أن إجابته لا تنحصر في صيغة واحدة، ويمكن أن تأخذ أنماطاً وأشكالاً إسلامية متعددة، من قبل حشود من الباحثين الإسلاميين في كل عصر .

وأما السؤال الثاني فيتمحور حول احتمال ورود تحديدات مرجعية لبنية مفهوم "الإبداع" في آيات القرآن الكريم، وفي الأحاديث النبوية الشريفة، وفي الدلالات المعجمية العربية. ويفترض الباحث في كل طرح مفهومي إسلامي أن يكون عربياً لغةً، فَيقْرأُ لساناً عربياً من حيث اللغة، ويقرأ عقدياً على نسق مفهومي واحد[12]... ويطبق واقعياً في نطاق هذه النسقية كما يشترط أن يكون هذا الطرح ملتزماً - بل مقيداً بالدلالة اللغوية العربية، ومستنداً إلى المرجعية الإسلامية المتمثلة في الآيات القرآنية العظيمة، والأحاديث النبوية الشريفة، وبالمفاهيم والمصطلحات الفقهية التي جرى تأصيلها بعد تحقيقها ونظْمها في المنظومة الإسلامية ، طلباً لمرضاة الله سبحانه، ومن ذلك:

---

[12] عبد الله، عادل الشيخ. "علوم العربية ومنهجية الجمع بين القراءتين"، مجلة **إسلامية المعرفة**، ع28، 2002، ص95-122.

### 1. مفهوم "الإبداع" في دلالات القرآن الكريم:

مما ورد في كتاب الله العزيز، قوله تعالى: ﴿بدِيع السماواتِ والأرضِ وإذَا قَضى أمراً فَإنما يقُولُ لَه كُن فَيكُونُ﴾ (البقرة: 117) قال القرطبي[13] في تفسير قوله تعالى: "بديع السموات والأرض" أي منشئها وموجدها ومبدعها ومخترعها على غير جسم ولا مثال، وكل من أنشأ ما لم يسبق إليه قيل له: مبدع، ومنه أصحاب البِدع. وسميت البِدعةُ بدعةً لأن فاعلها ابتدعها من غير فعل أو مثالٍ إمامٍ.

ولئن كان قول القرطبي رحمه الله شافياً بعامة، إلا أن الباحث يرى أن البدعة الحسنة سميت بدعةً لأن فاعلها بدعها في أدائه، لكن بناءً على تكليف شرعي عام أو تفصيلي ، وهذا التكليف ماثلٌ في خطاب الشارع الحكيم الوارد في آيات قرآنية أخرى مثل قوله سبحانه وتعالى: ﴿هلْ جزاء الإحسانِ إلا الْإحسانُ﴾ (الرحمن: 60)، وقوله سبحانه : ﴿...وأحسِن كَما أحسن الله إلَيك...﴾ (القصص: 77)، فالبدعة الحسنة هنا هي بذلُ الوسعِ في أداء الطاعات (العبادات)، لا في ابتداع ي أو أمرٍ أو صيغة تكليف جديدة لا تتضمنها أو تشير إليها النصوص الإسلامية، كما أنه لا يشير إلى بذل الوسع في الميل والانحراف، ولا يشمل إلا الإبداع الإيجابي؛ وهو بذل الوسع في أداء ما أمر الله به على الصورة التي جاء ا التكليف، أو بذل الوسع في الانتهاء عما ى الله عنه على الصورة التي جاء ا النهيِ، ويدخل في ذلك: الفقه، والاجتهاد، والتفقه، والعلم، والتعلم، والتعليم، والصناعة، والتجارة، وكل نشاط يقوم به المسلم على الوجه الإسلامي ، أي أن الإبداع هنا يتعلق ببذل الوسع في الارتقاء بالأداء الإسلامي (الفعل التعبدي) إلى أسمى مستوى ممكن طلباً لمرضاة الله سبحانه وتعالى. أي أن الإبداع الإسلامي محصور في نسقيته الإسلامية ومتجه نحو مرضاة الله . ويرى الزمخشري[14] في تفسير: "بديع السموات والأرض" في هذه الآية:

---

13 القرطبي، أبو عبد الله محمد بن حمد الأنصاري. **الجامع لأحكام القرآن**، بيروت: دار الكتب العلمية، 1993، ج2، ص86.

14 الزمخشري، أبو القاسم جار الله. **الكشاف عن حقائق الت يل وعيون الأقاويل** في **وجوه التأويل**، القاهرة: مكتبة مصطفى البابي الحلبي، 1972، ج1، ص307.

أنه بديع سماواته وأرضه، والبديع بمعنى المبدع، كما أن السميع بمعنى المسمع. وفسر الصابوني[15] قوله تعالى: ﴿بَدِيعُ السماواتِ والأرضِ أنى يكُونُ له ولَد ولَم تكُن له صاحِبةٌ وخلَق كُل شيءٍ وهو بِكُل شيءٍ عليم﴾ (الأنعام: 101) بقوله بديع السموات والأرض: أي خالقهما ومبدعهما على غير مثال سابق.

ويمكن الاستنتاج، في ضوء ما ذكر: "أن الله سبحانه وتعالى هو: "بديع السموات والأرض"؛ بمعنى أنه خالقها وموجدها ومدبرها -على غير مثال سبق- بإحكام يوازي قدرته وعلمه وحكمته سبحانه، وفي آماد تنقطع دو ا إبداعات مخلوقاته." كما يمكن الإستنتاج من: "بديع السموات والأرض"، أن الله سبحانه جل وعلا ليس كمثله مبدع أو بديع فيما أبدعه، بما في ذلك السموات والأرض والإنسان. ومن الواضح أن هذه الآماد ينقطع دو ا جهد المخلوقات التي خلقها الله. وهي الآماد التي يهتدي ا الإنجاز البشري ولكنه لا يطمح أن يقترب منها؛ فهي ـديه وتحفزه ليبدع أقصى ما يمكنه، ليقدم إبداعاً جديداً لم يسبق لغيره من الناس أن قدمه، إلا أن ما يقدمه الإنسان مهما كان أنموذجه فإنه يكون في حدود إمكانات البشر المبدعين الذين منحهم الله هذه القدرة، خاصة إذا كان إنجازاً إسلامياً نسقياً مهتدياً ملتزماً مستعيناً بالله متجهاً نحو مرضاته.

وفسر القرطبي قوله تعالى ﴿قُلْ ما كُنت بِدعا من الرسل وما أدري ما يفْعلُ بِي ولَا بِكُم إِنْ أَتبِع إِلا ما يوحى إِلَي وما أنا إِلا نذِير مبين﴾ (الأحقاف: 9) بقوله:[16] قل ما كنت بدعاً من الرسل: أي ما كنت أول من أُرسل، فقد كان قبلي رسل، واستعان القرطبي بقول ابن عباس، البِدع: الأول، وبقول عكرمة: ما كنت صاحب بِدع، كما أورد القرطبي.

ويمكن الاستنتاج أن الإبداع هو الأداء المتميز على غير مثال سابق في تميزه وإن تكررت الظروف والشروط في مواقف الاستجابة للتكليف الشرعي. كما فسر

---

[15] الصابوني، محمد علي. **صفوة التفاسير**، الدوحة: مطابع الدوحة الحديثة، 1981، مج1، ص91.

[16] القرطبي. **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج7، ص53-54.

الزمخشري: "...بدعاً من الرسل..." بقوله: بِدع بمعنى بديع كالخِف بمعنى خفيف، وأورد: قُرئ: بِدعاً أي ذا بدع... إذْ كانوا يقترحون على الرسول ﷺ ويسألونه ما لم يوح به إليه من الغيوب فأوحى الله سبحانه إليه هذه الآية.[17]

وفسر القرطبي قوله تعالى: ﴿... وجعلْنا فِي قُلُوبِ الذِين اتبعوه رأْفَةً ورحمةً ورهبانِيةً ابتدعوها ما كَتبناها علَيهم إِلا ابتِغاء رِضوانِ اللهِ فَما رعوها حق رِعايتِها فَآتينا الذِين آمنوا مِنهم أَجرهم وكَثِير منهم فَاسِقُونَ﴾ (الحديد: 27) بقوله: ابتدعوها: من قبل أنفسهم.. وهو تفسير لا يتناسب مع سياق الآية الكريمة بعد كلمة (ابتدعوها)، ثم يستدرك فيقول: إن الله سبحانه أعطاهم إياها فغيروا وابتدعوا فيها، أي حملوا أنفسهم على المشقات من الامتناع عن المطعم والمشرب والزواج وعلى العيش في الكهوف والصوامع."[18] ويمكن الاستدراك على قول القرطبي بأن الله سبحانه وتعالى لم يكلفهم هذه المبالغة في الرهبنة، فكان تطرفهم وتشددهم ابتداعاً؛ فالمبالغة هنا إذاً كانت في الابتداع في التشدد، وربما كان تشددهم فيه تفريط أيضاً. أما الزمخشري[19] فذكر قريباً مما ذكره القرطبي، وفسر قوله تعالى: "...ماكتبناها عليهم" أي ما فرضناها عليهم، وهو تفسير لا يستقيم مع دلالة نص الآية الكريمة ومع إقراره بأ م ما رعوها حق رعايتها؛ أي أ م ما رعوا فيها وجه التكليف الرباني، فابتدعوا أشكالاً من الترهب والإفراط والتفريط لم تكن واردةً في التكليف الذي تثبته الآية ولا تنفيه.

ووجه الاستدلال هنا أن الابتداع فيه التشدد والتطرف وفيه التفريط، وهما غير واردين في تكليف الله إياهم: "ما كتبناها عليهم إلا ابتغاء رضوان الله"، فتكليف الله ليس فيه ما لا يطيقون وما يبعدهم عن حدود الحياة البشرية المكرمة. خاصة أن مـا ابتدعوه من الإفراط والتفريط لا يطيقه جميع الناس، وهذا بعد جديـد في الابتـداع وهو دلالة على عدم التقيد بأمر الله، وعلى عدم رعاية الأداء حق رعايته، ولـذلك

---

[17] الزمخشري. **الكشاف**، مرجع سابق، مج3، ص517.

[18] القرطبي. **الجامع لأحكم الفرآن**، مرجع سابق، مج16، ص155.

[19] المرجع السابق، مج17، ص262.

يميل الباحث هنا إلى القول بأن الابتداع: تزيد وتطرف غير ملتزم بحدود التكليف الرباني، ويقابله الإبداع الذي هو إتقان ملتزم بحدود التكليف طلباً لمرضاة الله من خلال بذل الوسع وأقصى الجهد الذي يستطيعه المخاطب المكّلف .

**2. مفهوم الإبداع في دلالات السنة النبوية:**

إذا تدبر الباحث المسلم ما تشير إليه أحاديث نبوية صحيحة حول مفهوم الإبداع، فإنه سيتعرف صورة مفهومية يمكن أن تربط بالنسق المفهومي الإسلامي، خاصة في ضوء ما سبقت الإشارة إليه من دلالات الآيات القرآنية، فمن الإشارات التي عرضتها دلالات الحديث النبوي: ما أورده النووي[20] تحت عنوان إنكار البدع، في الحديث الخامس من الأربعين النووية عن أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها، قالت: قال رسول الله ﷺ: "من أحدث في ديننا هذا ما ليس منه فهو رد." رواه البخاري ومسلم، وفي رواية مسلم: "من عمل عملاً ليس عليه أمرنا فهو رد".

وللحديث دلالات لم تغب عن أذهان شراح السنة النبوية وعلمائها، وبيان هذه الدلالات أن في الإسلام منظومة متنامة، أو نسق متكاملٌ من الخطاب الشرعي الحنيف، وكل صورة من صور هذا الخطاب ميسرة للإنسان منسجمة مع طبيعته التي خلقها الله الذي شرع هذا الخطاب، وليس للإنسان أياً كان أن يحدث من عنده صوراً من التكليف الشرعي غير واردة في الشرع، وليس له كذلك أن يرسم صورة الأداء من عنده، ولكن درجات الالتزام، والطاعة والولاء للإسلام، وابتغاء وجه الله ومرضاته تتفاوت من مسلم لآخر ومن مؤمن لآخر؛ فإذا تشدد المسلم المخاطب في الأداء إفراطاً أو تفريطاً فقد بالغ، وتزيد عما حده الشارع الحكيم؛ أي ابتدع، وهذا الابتداع قد يكون جهلاً أو ضلالاً، لكنه في الحالين تجاوز غير إسلامي عما رضيه الله سبحانه وتعالى. قال تعالى: ﴿...الْيوم أَكْملْت لَكُم دِينكُم وأَتممت علَيكُم نِعمتِي ورضِيت لَكُم الإِسلاَم دِينا ...﴾ (المائدة: 3)، وإذا قصد المسلم بأدائه غير مرضاة الله سبحانه وتعالى -والعياذ به- أو أداه، أو دعا إليه بصورة تشوبها الشوائب فهو

[20] مسعود. **المختار من شرح الأربعين النووية**، مرجع سابق، ص35.

مردود عليه؛ لأنه ابتداع فيه تحريم ما أحل الله، أو تحليل ما حرم سبحانه، وليس على ذلك أمر الإسلام. ويمكن القول بأنه نوع من الإبداع الضال أو البدعة السيئة.

ويتكامل مع الحديث السابق، حديث عمر بن الخطاب رضي الله عنه،[21] وقد أورده النووي في الأربعين، كما رواه البخاري ومسلم وفيه: "... قال: فأخبرني عن الإحسان [السائل في الحديث هو جبريل عليه السلام والمجيب هو رسول الله محمد ﷺ] قال: أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك... الحديث". وهذا الحديث يجعل من الإحسان مضماراً إسلامياً يرتقي فيه العمل الإسلامي (العبادة)، ويركز على الأداء الذي تبرز فيه التقوى، ويتخلله الورع، ويضبطه الإسلام؛ إذ إن كل عمل إسلامي يؤدى بين يدي الله سبحانه؛ فعلى المؤمن أن يبذل وسعه وأقصى طاقته بأن (يبدع) في أدائه كعبادة يقوم بها بين يدي الله جل وعلا دونما إفراط أو تفريط... وهو مضمار يرتقي بالفرد المسلم وبالجماعة وبالأمة قيادة ومجتمعاً ارتقاءً إسلامياً (إبداعياً) غايته القصوى مرضاة الله سبحانه وتعالى. وينتظم مع ما سبق حديث أبي يعلى شداد بن أوس رضي الله عنه، عن رسول الله ﷺ قال: "إن الله كتب الإحسان على كل شيء فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة..."[22] ومن دلالات هذا الحديث النبوي أنه يعمم الإحسان في كل عمل إسلامي فيجعل من الإحسان في الطاعات إبداعاً حسناً (البدعة الحسنة)، ومن التفريط والإفراط ابتداعاً (عِصيان)، وانحرافاً عن مسار الإحسان، وتجاوزاً لوسطية الإسلام.

ثم إن السنة النبوية المطهرة تقيم الحجة البالغة، في أمر الإبداع والبدعة؛ ففي حديث أبي الدرداء وابن مسعود، ورواه البيهقي وابن عساكر وأورده السيوطي وفيه: "... وأحسن القصص هذا القرآن، وخير الأمور عوازمها، وشر الأمور محدثاتها، وأحسن الهدي هدي الأنبياء، وأشرف الموت قتلُ الشهداء..."[23] ويرى

---

[21] المرجع سابق، ص15.

[22] مسعود. **المختار من شرح الأربعين النووية**، مرجع سابق، ص88.

[23] السيوطي، جلال الدين أبي بكر. **الجامع الصغير** في **أحاديث البشير النذير**، بيروت: دار الكتب العلمية، ج1، ص64.

الباحث أن المحدث من الأمور ما ليس له في الإسلام أصل، ويراد نسبه إلى الإسلام أو تأصيله اعتباطاً وجهلاً أو تحريفاً وتضليلاً، ولذلك فإن الفقهاء والعلماء والأئمة الورعين يعدون عملية الاجتهاد والتأصيل -على عظيم أهميتها- محفوفة بالمزالق؛ خوفاً من الابتداع أو من البدعة السيئة التي فيها تضليل للناس وعصيان لأمر الله - والعياذ بالله- إلا إذا بذل المجتهد أو الباحث أو المفكر وسعه وقدرته الإبداعية في الالتزام بحدود الإسلام والاستعانة بالله على ذلك.

وأورد أبو نعيم في الحِلية، عن أنس بن مالك رضي الله عنه، عن رسول الله ﷺ قال: "أهل البدع شر الخلق والخليقة،"[24] ويرى الباحث أن أهل البدع هنا المبتدعون، أو هم الذين يدخلون على المسلمين ما ليس من الإسلام وما لا يقبله الإسلام، مما يؤدي إلى انحراف ارتباط أفراد المسلمين وجماعاتهم، عن الارتباط بالإسلام وعن الالتزام بحدوده ومفاهيمه ونسقيته؛ وهذا شر أنواع الابتداع (البدع السيئة). فإذا أدرك الإنسان أن الإحسان من الإيمان، وأنه مطلب يزين عمل المؤمن تجاه ربه سبحانه، وتجاه أمته ونظام حياته، فإنه سوف يدرك أن الإبداع الحسن هو من الإحسان، وهو أداءَ كل عمل إسلامي أداءً إسلامياً على أكمل وجه ممكن بالنسبة للفرد والجماعة، والمجتمع، وبالنسبة لكل مؤسسة في المجتمع الإسلامي ولكل نشاط، ابتغاء مرضاة الله. وهنا يبرز دور التقوى والورع في تبصير الناس ببذل أقصى ما يسعهم في طاعة الله، وفي تيسير ذلك عليهم.

أما الإبداع السيئ أو الابتداع السيئ فهو عمل غير منضبط بضوابط النسق الإسلامي المرجعي، وهو بذلك غير إسلامي من وجهين: الأول أنه يشرع ما لم يشرع الله من تكاليف (أو خطاب شرعي بالتكليف قد يحلل الحرام ويحرم الحلال)، وأما الوجه الثاني فأنه لا يخلو من تفريط أو تضييع للالتزام الإسلامي أو من الإفراط والتشدد؛ وبذلك يبتعد بالخطاب الشرعي وبحياة المسلمين عن الوسطية، أو يصرف الإبداع عن مضماره. وينسحب هذا على كل مجال من مجالات حياة المسلمين،

[24] المرجع السابق، ج1، ص109.

وكل نشاط، وكل أمر له محل حكم في شريعة الإسلام، ويتعلق بتطبيق كل مفهوم إسلامي؛ حيث الغاية من جنس الوسيلة، وحيث الوسيلة إلى الحرام حرام شرعاً، والوسيلة إلى الحلال لا تكون حلالاً إلا شرعاً، وحيث يبرز الإبداع في إحسان طلب مرضاة الله على الوجه الذي جاء به الخطاب الشرعي، لا على الوجه الذي يبتدعه المبتدعون الضالون المضلون، منفلتاً من ضوابطه المرجعية الإسلامية.

### 3. مفهوم الإبداع في المرجعيات اللغوية العربية:

ورد في مختار الصحاح: أبدع الشيء: اخترعه لا على مثال، والبديع: المبتدع، والبديع: الزق – زق العسل، وأبدع الشاعر: جاء بالبديع، وشيء بِدع: مبتدع، وفلان بِدع في هذا الأمر أي بديع، واستبدعه: عده بديعاً، وبدعه تبديعاً: نسبه إلى البِدعة.[25] فالمبدع هنا هو من ينجز إنجازاً جديداً لم يكن له مثيلٌ سابق.

وورد في لسان العرب: " بدع الشيءَ: يبتدعه بدعاً وابتدعه: أنشأه وبدأه، والبِدع: الشيء الذي يكون أولاً، والبدعةُ: الحَدثُ، والمبتدع: الذي يأتي أمراً على شبه لم يكن ابتدعه، وبدع في هذا الأمر: أي أول لم يسبقه إليه أحد، والبديع: المبتدِع، وأبدعت الشيء: اخترعته لا على مثال، والبديع: من أسماء الله تعالى لإبداعه الأشياء وإحداثه إياها، وهو البديع الأول قبل كل شيء. ويجوز أن يكون بمعنى مبدع، أو يكون من بدع الخلق أي براه، والبديع أيضاً: المبتدِع والمبتدع، وشيء بِدع، مبتدع، وأبدع الشاعر: جاء بالبديع، وقد بدع بداعةً وبدعاً، ورجل بِدع وامرأة بِدعة إذا كان غايةً في كل شيء: إذا كان عالماً أو شريفاً أو شجاعاً، وقد بدع الأمر بدعاً، وبدعوه وابتدعوه، ورجل بِدع ورجالٌ أبداع ونساء بِدع... إلخ"[26] ويبرز هنا البعد الترتيبي؛ فالمبدع والمبتدع سابق لمن بعده في إبداعه أو في ابتداعه.

[25] الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. **مختار الصحاح**، القاهرة: دار نهضة مصر، د. ت، ص43.

[26] ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. **لسان العرب**، (مادة بدع)، بيروت: دار لسان العرب، د. ت.

وورد في المعجم الوسيط: الإبداع (عند الفلاسفة): إيجاد الشيء من عدم. والإبتداعيةُ نزعةٌ في الفن تعرف بالعودة إلى الطبيعة. والبادع: الأمر البديع. والبِدع: الأمر الذي يفعلُ أولاً، والبِدع: الغايةُ في كل شيء. والبديع: المبدِع، والمبدع. والبدائع: ما بلغ الغاية. والبديع علم يعرف به وجوه تحسين الكلام.[27] ومن هنا فإن جذور الإبداع ومفاهيم الإبداع عميقة وعريقة في لغتنا ولا تخرج دلالا ا عما ورد في التفاسير. بل يحق لنا أن نتساءل: لماذا تفادى علماء الأمة هذا المفهوم على الرغم من هذه الدلالات ولا سيما علم البديع؟

وأوردت دائرة المعارف الإسلامية: "بدعة من الفعل بدع بمعنى اخترع أو ابتكر شيئاً لم يكن له نظير من قبل. والبدعة في الفقه: هي كل سلوك (ديني) لم يكن له صلةٌ بالدين؛ سواء أكان حسناً أم سيئاً. ثم تطور إطلاقها على الأفعال المخالفة للسنة، وبالتالي المخالفة لأصول الدين. ويقول المفسرون -والكلام للموسوعة-: إن البدعة لا ترتفع إلى درجة الكفر، ولكنها تقود إلى الضلال، ولهذا فإن الحركات الإصلاحية الدينية السليمة -على حد قول الموسوعة- تحارب البدع (جمع بدعة) على إطلاقها وبأي شكل من الأشكال."[28]

ولئن نقلت دائرة المعارف هذا الحديث إلى أداء الحركات (الإصلاحية السليمة) فإن الخطأ وارد في أ ا تحارب جميع البدع على إطلاقها، وبأي شكل من أشكالها؛ مع أن البدعة الحسنة والسنة الحسنة لهما موقع ودور اعتقادي وتطبيقي في النسق المفهومي الإسلامي على سلم الإحسان في الأداء طلباً لمرضاة الله سبحانه وتعالى.

ويمكن -تلخيصاً لما ورد في مناقشة هذا السؤال- استنتاج: أن الإبداع في الرؤية الإسلامية هو: بذل الوسع في أداء الفعل الإسلامي أداءً متميزاً نسقياً إسلامياً طلباً لرضوان الله سبحانه وتعالى.

ويشير السؤال الثالث إلى احتمال وجود علاقة وظيفية نسقية بين مفهوم الإبداع

---

[27] أنيس، إبراهيم وآخرون. **المعجم الوسيط**، القاهرة: مجمع اللغة العربية، 1985، ج1، ص43.

[28] سالم، محمود. **دائرة المعارف للناشئين**، 1982، ص48.

في الرؤية الإسلامية[29] والخبرة البشرية التي تتحرك في المسارات الوظيفية من خـلال مقومات بنيوية (نظامية)إدارية وتنفيذية. فقد أكد الشاطبي العلاقـة الإسـلامية في الاجتهاد، وقصره على وظيفية العلم وربطه بالعمل[30] كنسقٍ إسلامي أصولي ، وعلى أن العلم (ومنه الفهم والاعتقاد) الذي لا طائل وراءه ولا نفع يرجى منه لـيس لـه اعتبار في الرؤية الإسلامية، وقد يشمل الإبداع والابتداع إذا كانا لا نفـع فيهمـا بحسب الشريعة ، ذلك أن الاعتقاد، والعمل، والإبداع، قد يجري فيمـا لا طائـل وراءه، ولا يأمر الإسلام: "ِيتطَلبِ العلم الذي لا نفع فيه،"[31] وبـذلك لا يطلـب الإبداع فيما يرفضه الإسلام. وإن كان هناك مبدعون ضالون ومضلونَ.

## ثالثاً: مسارات العمل الإبداعي

يفترض في الأمة الإسلامية أن توظف الإبداع في كل نشاط إسلامي من خلال المبدعين في كل جيل، وفي حدود النسق الإسلامي، ليقوم هؤلاء بإبـداعا م في أداء الإسلام تطبيقاً وإحساناً وحملاً إلى الأمم الأخرى، وتبليغه تبليغاً مؤثراً يقيم الحجـة على من يبلغه الخطاب الإسلامي، مع التأكيد على أن الخطاب الإسلامي المؤثر الذي يقيم الحجة يمكن وصفه بأنه : الخطاب الذي ينطلق من حيـاة إسـلامية نسـقية متكاملة، وليس من أفراد معزولين أو طوائف أو فرق أو أحزاب، ومن خلال تكامل الأمة وقياد ا ومجتمعها ومؤسسا ا وفي حدود الإمكانات الإبداعية، وفي المسـارات المنفتحة على الخبرة البشرية المتجددة في مجالات تنظيم المعرفة وإدار ـا، ولكـن في نطاق ضوابط النسقية الإسلامية وتفعيلها (توظيفها) في الحياة الإسلامية، ومن خلال الإبداع في الارتقاء بذلك في اتجاه مرضاة الله سبحانه وتعالى.

ويرى الباحث أن المسارات الوظيفية (التطبيقية) المقصودة هنا هـي مسـارات تكاملية؛ أي أ ا تتكامل فيها إبداعات الأمة أفراداً ومؤسسات. ويمكن الإشارة إليها

---

[29] الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. **الموافقات** في **أصول الشريعة**، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1999، ج1، ص2-38.

[30] الشاطبي. **الموافقات** في **أصول الشريعة**، مرجع سابق، ص38.

[31] المرجع السابق، ص5.

بإيجاز فيما يأتي:

1. المسار الوقائي: حيث يعمل الإبداع (المهتدي أو البدعة الحسنة) في كل مجال من أجل وقاية النسقية الإسلامية في الحياة الإسلامية، وفي الواقع الإسلامي ومن أجل وقاية كل فهم وكل عمل وكل شعور إسلامي من الشوائب التي يمكن أن تشوبه نظراً وأداءً وإنجازاً.

2. المسار العلاجي: ويوظف الإبداع هنا في كل شعور وفي كل مجال لمعالجة النسقية الإسلامية من آثار الابتداع المنحرف والتخلخل الذي لا ينتج عنه معالجة إسلاميةً نسقية (منظومية متكاملة) ترتبط فيها الجزئيات بالكليات، والفروع بالأصول، كما تربط المستجدات بالثوابت. وفي هذا المسار يفترض أن تبرز تجليات إبداعية لا حصر لها، تنتمي إلى النسقية الإسلامية، ابتغاء مرضاة الله في كل نمط من هذه الإبداعات المهتدية.

3. المسار التدعيمي: ويفعل الإبداع في هذا المسار فعله النسقي الإسلامي في تدعيم الإنجازات الإسلامية، في الفهم والوعي والعمل، بحيث تجد الإبداعات المنتمية ما يدعمها لتكون مؤثرةً وارتقائيةً، في اتجاه حدود الإحسان طلباً للسعادة في الدارين وابتغاء مرضاة الله.

4. المسار البنائي: وفي هذا المسار، يفترض أن تعتمد الإبداعات المهتدية وأن تتبنى على أساس الثوابت النسقية، وأن يبنى عليها؛ بحيث تفعل فعلها الإسلامي في عقلية أمة الإسلام وفي نسقيتها المفهومية، كما في حياتها. وربما كانت إمكانات الإبداع والمواقف الإبداعية في المنظور المستقبلي أكثر تنوعاً وأعمق تفاعلاً وتأثيراً في الواقع النسقي الإسلامي، من أن تحصر.

ويتوقع الباحث أن تفعلَ هذه المسارات الوظيفية لمفهوم الإبداع في واقع أمة الإسلام ، بحيث تكون عاملاً إسلامياً في اختصار الزمن والجهد والنفقات، وفي استعادة اقتدار أمة الإسلام على القيام بدورها الحضاري المهتدي في مخاطبة الأمم وقيادتها.

## رابعاً: المقومات التنظيمية لتفعيل مفهوم الإبداع في الواقع الإسلامي:

ونظراً لأن التوظيف الإسلامي للإبداع ينطلق من إسلامية العناية بالمبدعين ورعايتهم رعاية متكاملة، وتوجيه إبداعاتهم توجيهاً نسقياً إسلامياً، فإن وظيفة الإبداع -في الرؤية الإسلامية- لا تعمل عملها الإسلامي المنشود في الواقع، إلا إذا توافرت المقومات التي ينتظم بها الواقع الإسلامي، وتتحرك في نطاقها الطاقات الإبداعية في الحياة الإسلامية، عند المبدعين الإسلاميين في كل موقع، وفي كل مؤسسة، تحركاً ارتقائياً في مدارج الإحسان الإسلامي بالمعنى الذي تعرضه هذه الدراسة،[32] وهذه المقومات هي:

1. المواهب الإبداعية في العمليات والأنشطة الإبداعية المهتدية: فهذه نعم من عند الله سبحانه وتعالى، يوجدها الله جل وعلا في الأفراد أو الجماعات، كما أوجد جل شأنه عجائب المخلوقات، وكما يرسل السحاب وينبت الزرع ويحيي الإنسان ويميته. وكل خلق من خلقه آية معجزة لها تنظيم تعرف به خصائصها وحياتها، ومتطلبات رعايتها ومقتضيات تفعيلها، لتصب في إمكانات الأمة وتزيد في وقايتها مما تخشاه، وفي معالجة آثار ما قد وقع، وفي تدعيم الإبداعات المهتدية والبناء عليها في إبداع مهتدٍ استمراري وارتقائي، يبلغ آفاق الإحسان، وينفتح على الخبرة البشرية في التنظيم والإدارة الإبداعيين.

ويقتضي هذا النظر إلى الإبداع الإسلامي على أنه نظام أو عملية نظامية عند أفراد الأمة، ويجري تفعيلها من قبل المؤسسات الإسلامية، وفي مجالات عمل هذه المؤسسات وذلك من خلال المفاهيم البنيوية النظامية الآتية:

2. مدخلات العملية الإبداعية:[33] وهي لفظة محدثة، وتعني خصائص النظام (نظام الإبداع) عند فرد أو جماعة أو مؤسسة، بما فيها الإمكانات والقدرات المتوافرة

---

[32] الإحسان بذل أقصى الوسع في الإنجاز على أساس أنه عبادة تبتغى فيها مرضاة الله سبحانه وتعالى وليس الإبداع في ذاته، انظر مرجع 42، صفحة 25.

[33] Halsey, William, D., 1982, *Merit Student Encyclopedia Dictionary*, New York, 1979, p. 531.

في النظام. وتعني كذلك الإمكانات البشرية والمادية المتوافرة في المجتمع والأمة، بما في ذلك تفكير الأمة وطريقة حياتها وأنساقها المفهومية المرجعية، وكل ما يكتنف هذه المدخلات من ثوابت نسقية ومتغيرات منتمية. وفي نطاق هذه الأنساق (المنظومية)، تتكامل المدخلات مع الإمكانات الشخصية للمبدع (الإمكانات الإبداعية الشخصية) التي تستثيرها المحرضات النسقية الإسلامية، وتبرز في المسارات الواقعية التي سبق ذكرها. فطريقة الحياة والمعتقدات الأساسية والثقافة والتربية والعلوم، إلى جانب المؤسسات الإسلامية؛ كنظام الأسرة، والمدرسة، والمسجد، والجامعة، وغيرها من الأنساق المؤسسية الإسلامية، التي تتكامل في تفعيل مدخلات الإبداع النسقي الإسلامي عند الأفراد والجماعات من خلال:

3. العمليات الإبداعية أو الأنشطة الإبداعية: تنبثق العمليات الإبداعة من تفاعل المدخلات السابقة في مناحي الحياة في النسقية الإسلامية. فليست العمليات الإبداعية في الرؤية الإسلامية إلا نعماً من عند الله، أي آيات من عنده سبحانه وتعالى أوجدها في أفراد من الناس، وأناطها أمانةً لدى المجتمع الإسلامي لتتكامل مع الأنساق الأخرى في الحياة الإسلامية، فهي منوطة بالمناخ الاعتقادي، الثقافي، الحضاري الإسلامي، الذي ينتمي إليه الإبداع والمبدع انتماءً ملتزماً بالثوابت الإسلامية .

وتختلف هذه العمليات (الأنشطة) من مبدع لآخر، ومن موهبة إبداعية لأخرى؛ بحيث يمكن القول إنها تتكامل لتكون من الطاقات الإسلامية التي تنهض بها الأمة وترتقي وتستمر، سواء أكانت هذه العمليات داخلية -أي داخل السياق الحضاري- أم خارجية.[34]

4. النتائج أوالمخرجات:[35] وهي أيضاً لفظة محدثة في العربية تدل على الأهداف المتوقعة أو النتائج الواقعية التي تنتج عن تفعيل نظام، أو نظم، المواهب الإبداعية في حياة الأمة وفي المجتمع الإسلامي ، وهي أهداف وغايات منشودة؛ أي مخرجات

---

[34] انظر فقرة 1 القسم الأول من البحث صفحة.

[35] المرجع 48 صفحة 715.

يفترض أن تتعامل الأمة معها تعاملاً نسقياً من خلال مؤسساتها التي ذكرت آنفاً على أنها نتائج متوقعة (أو منظور توقعي) لا بحدس خيالي، بل بناء على نسقية عقدية وتشريعية ومعلومات وحقائق ووقائع وجهود تنظيمية وتنفيذية تقدم لها، وبذلك تنظم أنشطة الوقاية والمعالجة والتدعيم والبناء، للتعامل مع هذه التوقعات بالنسبة لكل مبدع، وبالنسبة لكل متغير من متغيرات عملية الإبداع في مواقف الحياة؛ أي في كل ما له محل حكمٍ في شريعة الإسلام. أو أهداف واقعية تظهر في الواقع وفي النشاط اليومي للمؤسسات، كإبداعات عقلية، أو نتائج وممارسات تنموية في مجال إنتاج الخدمات والسلع، وتوزيعها، واستهلاكها، كغيرها من أنماط الفعل الإسلامي في الحياة اليومية أو في ممارسات حمل الخطاب الإسلامي. ومن خلال هذه المخرجات الواقعية تتحرك المؤسسات وترتقي بالمجتمع وبالأمة. على أن ذلك يقتضي أن تكون المؤسسات -في مواردها وإمكاناتها- على مستوى التعامل والتكامل مع هذه الإبداعات ومبدعيها؛ بحيث تدفعها لتصب في كيان الأمة، فترتقي بها في اتجاه مرضاة الله سبحانه وتعالى.

## خامساً: متطلبات الواقع الحضاري:

هذه المقومات التنظيمية التي تتكامل مع إمكانات الأمة، هي محاور مقترحة في الفعل الإبداعي الإسلامي، والتعامل النظامي مع المواهب الإبداعية في الحياة الإسلامية، لكنها تشير في الوقت نفسه إلى المتطلبات التي يجب أن تتوافر في الواقع الحضاري الذي تتفاعل فيه هذه النسقية من الناحية المفهومية ثم من الناحية الواقعية. أما هذه المتطلبات فتشير إلى توافر نسقية إسلامية تعمل كبنية مفهومية أساسية، Conceptual Infra Structure تسبق توظيف مفهوم الإبداع في أبعاده الإيجابية (الهداية والاهتداء والالتزام) في الحياة الإسلامية. ونظراً لأن الإبداع والقدرات الإبداعية، في النسقية الإسلامية، هي قدرات منتمية ملتزمة بالمرجعية النسقية

الإسلامية، فإن هذه المتطلبات هي من الخصوصيات الحضارية[36] للمجتمع الإسلامي أي من الثوابت المفهومية الإسلامية.

والفرد المبدع -في الرؤية الإسلامية- مسلم (شخصية إسلامية) منتم لعقيدة (أيدولوجيا إسلامية) معينة، مرتبطٌ بها أو قائم عليها نسق ثقافيٌ وحضاري محدد. ولا ينتظم الإبداع، إبداع المسلم، في النسقية الإسلامية إلا بتمام انتمائه والتزامه.[37]

ومما سبق يمكن القول أن الإبداعية الإسلامية لا تفعل فعلها المنشود في الواقع الإسلامي، إلا إذا توافرت المتطلبات النسقية القبلية الآتية:

1. المتطلبات الاعتقادية (الأيديولوجية):[38] وهي في النسقية الإسلامية منظومة من القناعات الأساسية (عقيدةٌ) التي تبنى عليها شخصية المبدع وإمكاناته، وتعمل في ضوئها وتقيم على أساسها هذه المتطلبات بشقيها: التصديق العقلي المهتدي، والتصديق العملي (التعبدي). ويتمثل الجانب الأول في مفردات الإيمان (التصديق الجازم)،[39] في حين يتمثل الجانب الثاني في العبادات ومتعلقاتها؛ وهما جانبان متتامان لا ينفصلان، ويقودان معاً كل فعلٍ إسلامي، بما في ذلك الإنجازات الإبداعية، في جميع مواقف الحياة، ومن قبل المؤسسات الإسلامية. كذلك يمثل هذان الجانبان منظومة معايير إسلامية، لتقويم كل فعل إبداعي إسلامي في اتجاه الإحسان ابتغاء رضوان الله سبحانه. والإبداع الذي لا يلتزم بعقيدة الإسلام ولا يرتبط بضوابط الشريعة الإسلامية، ما هو إلا فعل ضال، أو مضلل، أو تقليد مجتمعي، أو طائفي، أو حزبي، إنه إنجاز منقطع عن روابطه الاعتقادية (الأيديولوجية) في النسقية الإسلامية.

---

[36] المسيري، عبد الوهاب (محرر). **إشكالية التحيز**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996، ج1، ص117-145.

[37] يرى الباحث أن الإبداع يصبح دون الالتزام والانتماء تجارة شخصية ويفقد إبداعيته كما يفقد إسلاميته.

[38] Bulloclx, allan, Ctal, *The Fontana Dictionary of Modern Thought*, 2nd Edition, The Foutour Press, 1988, p. 404-405.

[39] رمزي، عبد القادر. "الجامعة في الوطن العربي: الأيديولوجيا، البحث العلمي، التنمية"، **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية**، ج3، ع4 (أيلول 2000).

2. المتطلبات الثقافية:[40] إذا تقبلنا الثقافة في الرؤية العربية الإسلامية[41] على أ ا ما يكتسبه الفرد من معرفة وأفكار، ومشاعر واتجاهات وسلوك وممارسات، علـى أساس الأيديولوجيا (العقيدة الإسلامية) التي يعتنقها، فإن توافر المطلب الثقافي شرط أساس في ظهور المبدعين المهتدين ورعايتهم، وفي توظيف إنجـازا م وإبـداعا م في حياة المسلمين. كما أن دور المؤسسات الثقافية في هذا ا ال دور نسـقي إبـداعي إسلامي، خاصة في تكامله مع أدوار المؤسسات الإسلامية الأخرى. وعن طريق هذا المطلب تنظم المواقف الإنجازية لكل مبدع؛ بحيث يتفاعل مع المستجدات والمتغيرات تفاعلاً مهتدياً هادفاً متقناً، ذا معايير تساعده على إصدار الأحكام علـى الأشـياء والإنجازات والأشخاص. كما أن الإحسان في قوله وفعله وسلوكه يبرز في أنـه لا ينظر إليها على أ ا من عنده، بل على أ ا نعم من عند الله سبحانه وتعالى لها وظائف في حياته وفي حياة أمته، يؤجر عليها ويطلب ا رضوان الله.

3. المتطلبات الحضارية: وإذا تقبلنا كون الحضارة في الرؤية العربية الإسـلامية: طريقة الحياة التي يمارس ا الفرد والجماعات والمؤسسـات في ا تمـع الإسـلامي عقيد م، ويكتسبون ا ثقافتهم في حيا م اليومية، ممارسةً ينتج عنها آثار معنويـة ومادية تنتمي إلى هذه الطريقة، ويحملو ا كرسالة إلى الحضارات الأخرى،[42] أقول: إذا تقبلنا هذا التحديد للحضارة الإسلامية فإن ما ينجـزه المبـدعون المنتمـون إلى الحضارة الإسلامية جزء من حضارة أمتهم. وبذلك، فإن هذا المطلب يتكامل مـع المتطلبات الأخرى، ويجعل الإبداع الإسلامي حضـارياً أي منتميـاً إلى حضـارة الإسلام، التي يتكامل فيها المبدع مع الأفراد والمؤسسات التي تنتمـي إلى حضـارته ويتعلق ا إبداعه. ولا يخفى أن هذا المطلب يستغرق جهود الأمة أفرادها وجماعا ـا

---

[40] رمزي، عبد القادر. "أبعاد التجديد في التربية الإسلامية"، **الة الأردنية للعلوم التطبيقية**، مـج5، ع2 (آب 2002).

[41] رمزي، عبد القادر. **مفهوم التربية الإسلامية عند التربويين المسلمين في الوقت الحاضر**، عمان: دار حنين، 1998، ص261.

[42] السعيد، فؤاد. **تحيزات غربية في ضنتنا الحضارية**، إشكالية التحيز، تحرير عبد الوهاب المسيري، هيرنـدن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996، ج2، ص589.

ومؤسسا ا حتى يرث الله الأرض ومن عليها.

4. المتطلبات التربوية: إذا كانت التربية تمثل منظومـة الأنشـطة الـتي تقـوم مؤسسات الأمة بتنظيمها من أجل تنشئة الأفراد والجماعات تنشئة ثقافية حضـارية منتمية،[43] فإن المطلب التربوي يمثل محوراً إسلامياً أساسياً في تربية المبدعين ورعايتهم وتأهيلهم للمشاركة في حياة مجتمعهم، وبذلك يـبرز دور المؤسسـات التربويـة والتعليمية في تكوين البيئة الإبداعية الإسلامية، وفي استكشاف المبـدعين الملتـزمين ورعايتهم وتنشئتهم؛ ليرتقوا -بالتكامل مع غيرهم- بواقع أمتهم ارتقاء لا يفترض فيه أن ينقطع أو يتراجع، بل يكون ارتقاء مستداماً يساعد الأمة على حمـل رسـالتها الحضارية إلى غيرها من ا تمعات، لا حملاً عادياً بل حملاً مؤثراً يقيم الحجة على من بلغ.[44] ويرتقي في معارج الإحسان الإسلامي.

5. المتطلبات ا تمعية: النظرة إلى ا تمع الإسلامي في الرؤية العربية الإسـلامية أنه مجتمع مؤسسات إسلامية، تستند إلى النظام الذي يسـتند كليـاً إلى الشـريعة الإسلامية، وهذا من مقتضيات مفهوم النسقية الإسلامية. فا تمع الإسلامي نسق من المؤسسات التي تتكامل في أداء وظائف نسقية إسلامية، أي أنه نسق وظيفي تقوم فيه كل مؤسسة[45] بدورها، وبالوظائف المنوطة ا بحسب الشريعة الإسـلامية، وهـو مجتمع مدني إسلامي أو مجتمع مؤسسات[46] إسلامية منذ قيام الدولـة الإسـلامية الأولى. ولا يتوقع من ا تمع الإسلامي أن يستوفي حاجات المبدعين، وتنمية قدرا م واستثمار إبداعا م على الوجه الإبداعي الحضاري الإسلامي، إلا إذا قامـت كـل مؤسسة مدنية إسلامية في نسق هذا ا تمع بوظائفهـا الشـرعية والتكامـل مـع المؤسسات الأخرى. (ولا نفترض أن يبرز هنا أي تعارض بين الفرد وا تمع، كمـا

---

[43] منتمية إلى ثقافة وحضارة انتماءً نظرياً وتطبيقياً متكاملاً.

[44] أي على كل من يتصل بالحضارة الإسلامية من خلال التربية الإسلامية.

[45] أنيس، إبراهيم وآخرون، **المعجم الوسيط**، مرجع سابق، ج1، ص17.

[46] ا تمع العربي الإسلامي منذ بدايته مجتمع مؤسسات منظم بحسب شريعة الإسلام وهـو النمـوذج الخالـد للمجتمع المدني المؤسسي.

نفترض أن يبرز ما يسمى بالتكامل الثقافي الإسلامي في المجتمع العربي الإسلامي المرتقب).[47] وذلك من خلال تطبيق الشريعة الإسلامية في جميع جوانب الحياة.

6. المتطلبات العلمية: إذا عرفنا أن العلم في الحضارة العربية الإسلامية يتمثل في تحقيق ما أودع الله من حقائق في خلقه وفي وحيه،[48] فإن المطلب العلمي يشمل المنهج العلمي، الذي يشمل القواعد والشروط التي يجب أن يتبعها الباحثون الإسلاميون المبدعون، في طلبهم المعرفة بحقائق الوحي وبحقائق الخلق. كما يشمل الخطوات الإجرائية التي يمر بها البحث العلمي، وذلك ليساعد الباحثين على طلب المعرفة بما أودع الله في وحيه من حدود تشريعية، وبما أودع في خلقه من ظواهر علمية نظامية، ترتقي بمعرفة الإنسان، وبخبراته والتزامه واهتدائه، كما تقود المبدعين إلى الإنجازات الإبداعية بالمعنى الذي ورد سابقاً. ثم إن تلبية هذا المطلب ومتعلقاته تقتضي توافر المراكز والإمكانات والتسهيلات على أعلى مستوى ممكن في المجتمع الإسلامي، ولا يبرز المبدعون الإسلاميون أو توظف إبداعاتهم إلا في النسق الذي يستوفي هذه المقتضيات. وقد ضربت الحضارة العربية الإسلامية في هذا المثل الأنموذج فيما سبق، وما يزال هذا الأنموذج قابلاً للاستئناف والتوظيف، خاصة في ضوء التراكم المعرفي المذهل في الواقع الحالي، والتقدم التكنولوجي المتسارع، إذا توافرت لهذه الأمة فرص استئناف اقتدارها العلمي الإبداعي.

7. المتطلبات التنموية: التنمية في الرؤية الإسلامية بمعناها الواسع تعني: الأنشطة التي ينظمها المجتمع الإسلامي، عبر مؤسساته المتنوعة من أجل رفع مستوى مشاركة الأفراد والجماعات والمؤسسات، التي يتكون منها نسيج هذا المجتمع، وذلك في مجالات إنتاج الخدمات والسلع، وفي مجالات توزيعها واستهلاكها، وبالشكل الحضاري الملتزم الذي يفي بالحاجات الآنية المستقبلية والطارئة، ويحقق الأمن في مجالاته الثقافية (الأمن الثقافي) والأمن العسكري، والأمن الاقتصادي تحقيقاً

[47] رمزي، عبد القادر. **مفهوم التربية الإسلامية**، مرجع سابق، ص247.
[48] يتبنى الباحث هذا المفهوم ويقترحه على الباحثين.

ارتقائياً،[49] بما في ذلك مجالات التوعية، والإدارة وا الات البيئية. ونظراً لأن المقـام يضيق عن تحليل أو تفصيل المفهوم التنموي الشامل، فإنه وإن كان محدثاً في ألفاظه، إلا أنه كان واقعاً معاشاً فاعلاً مبدعاً في ا تمع العربي الإسلامي، ومـا زال مـثلاً النطاق الحضاري النموذجي لمفهوم التنمية الإسلامية. والأمر المهم هنا هو أن المطلب التنموي ذا المعنى، هو الذي إذا تحقق إسلاميا مع المتطلبات النسقية الأخرى، فإنـه يوجه التعامل الأمثل مع المبدعين المسلمين ومع إبداعا م الإسلامية في كل جيل، وفي كل عصر، وهذا ما يمكن تسميته إدارة الإبداع في الإسلام.

**خاتمـة:**

استكشفت هذه الدراسة مفهوم الإبداع في نطاق النسقية الإسلامية، وفي ضوء الثوابت الإسلامية التي تستند إليها هذه النسقية، كما عرضت لأهمية تفعيل الإبداع الإسلامي، ولمتطلبات هذا التفعيل النسقي في واقع المسلمين. فتبين ارتباط النسبة إلى الإسلام (إسلامي) بالمرجعية الإسلامية في تحديد المفاهيم وفي تحقيق هذه النسبة وفي تأصيلها. وارتباط تحديد المفاهيم وتحقيق أسـلمتها (إسـلاميتها) صـيغةً ودلالـةً وموضوعاً، بالنسقية الإسلامية التي تتلامح ولم تتحقق في الواقع الحضاري السـابق، ولا تتلامح في الواقع الحضاري المنتظر إلا على أساس المرجعية الإسلامية، وفي ضوء دلالا ا وفي نطاقها النسقي. وارتباط الإبداع في مفهومه الإسلامي بدلالات القرآن الكريم، والسنة النبوية، واللغة العربية، لغة الإسلام، ارتباطاً نسقياً في أبعاده التنظيرية، كما في أبعاده التطبيقية التي تتحرك ارتقائياً في مستويات الإحسان الإسـلامي، وفي اتجاه رضوان الله سبحانه وتعالى، وبالنسبة للمبدع جماعة أو أمة أو قيادة أو مجتمعاً.

أما الإبداع النسقي الإسلامي فمن أبرز الوسائل الإسلامية في توجيه طاقـات الأمة، وفي وقاية مسير ا عقيدة وثقافة وحضارة وتربية ولغـة، وفي حمايتـها مـن

[49] النشاط الارتقائي هو الذي ينتقل من المستوى الحسن إلى المستوى الأحسن (الباحث).

التخلخل الداخلي، ومن التغلغل الوافد الذي يهدد الواقع المسلم وكيانية الأمة. والإبداع الإسلامي مفهوم إسلامي خصوصي في نسبته إلى الإسلام، وفي تحقيقه نظرياً وعملياً في النسقية الإسلامية الفاعلة، وليس في الإمكان دمجه أو عرضه أو حتى تماهيه في نسقية أخرى. وما ينتج عن الفعل الإبداعي الإسلامي من مكونات، إنما يمثل الثروة الإبداعية الإسلامية التي تندمج في الخطاب الحضاري لأمة الإسلام، وتساعدها على استئناف كيانيتها الإسلامية واقتدارها في كل ميدان. والفعل الإبداعي في النسقية الإسلامية لا يكون فقط في كل أمر لا يتعارض مع الشرع الإسلامي، بل يكون في الانتهاء عما نهى الشارع الحكيم عنه (الورع) أو الانتهاء الورع، فهو فعل إبداعي في أداء ما أمر الله به أن يؤدى على الوجه الشرعي، وفي الانتهاء عما نهى الله سبحانه عنه على الوجه الشرعي، فهو فعلٌ إبداعي (عبادة) في الإقبال على ما يرضي الله سبحانه وتعالى، وفي ترك ما يغضبه جل وعلا.

كما أن الإبداع في النسقية الإسلامية يحترم العلاقة الإسلامية بين الوسيلة والغاية؛ إذ الوسيلة في الإسلام من جنس الغاية، والوسيلة إلى الحلال حلال، والغاية في الفعل الإسلامي لا تبرر إخراج الوسيلة عن النسقية الإسلامية، وإذا كانت الوسائل أكثر تعدداً من غاياتها، فإن الإبداع الإسلامي يستند إلى العقيدة والشريعة في إبداع الوسائل الإسلامية التي ترتبط بالغايات الإسلامية -شرعاً واعتقاداً وعملاً وإحساناً. والفِعل الإبداعي الإسلامي فعلٌ وسطي ليس فيه تزيد على شريعة الله (إفراطٌ)، ولا تنقص عما شرعه الله (تفريط)؛ فهو إبداع في أداء التكليف أداءً شرعياً لا يستدرك على الحدود الشرعية، ولا يحذف منها أمراً أو شرطاً مما جاء به شرع الله سبحانه وتعالى، ذلك أن مساره محدود بالشريعة، وغايته نيل رضوان الله، ولذلك فإن الإبداع الإسلامي لا يعمل خارج حدود الشريعة الإسلامية. والإبداع نعمةٌ من نعم الله سبحانه وتعالى، خبرة كان أو موهبة، ينعم بها على الفرد أو الجماعة أو الأمة والقيادة، وكل مسلم يرتقي في إيمانه وإسلامه إلى مستوى الإبداع إنما يصله -إذا وصله- بالأداء الإسلامي (العبادة) الذي يقدم فيه أقصى ما وسعه، ويطلب من الله سبحانه أن يعينه على الإحسان فيه، أو يستعيذ بالله استعاذةً ورعةً (عملاً ونظرياً

وفهماً وتقى) ليجنبه الله الوقوع في مهالك الفُسوق والخروج عن حدود الله، استعاذةً يتمثل فيها التعوذ الإبداعي الذي يرضاه الله سبحانه. كما يفترض الفهم الإسلامي أن توظف أمة الإسلام الإبداع في كل نشاط إسلامي من خلال المبدعين في كل جيل، وفي حدود النسقية الإسلامية ووفق متطلبات تقبلها؛ ليقوم المبدعون ضمن أمتهم الإسلامية بإبداعاتهم في مجالات أداء الإسلام، تطبيقاً وإحساناً في الداخل، وحملاً وإحساناً إلى الأمم الأخرى، وتبليغاً مؤثراً يقيم الحجة على من يبلغه الخطاب الإسلامي، وينطلق من الحياة الإسلامية النسقية، وليس من أفراد معزولين أو طوائف أو طرق أو فرق أو أحزاب، بل من خلال النسقية الإسلامية التي تتكامل فيها الأمة وقياداتها ومجتمعها ومؤسساتها، وفي المسارات الإسلامية المنفتحة على الخبرات البشرية في كل مجالات الحياة، وفي حدود الثوابت الإسلامية.

أما مسارات الإبداع الإسلامي التطبيقية، فتتمثل في: المسار الوقائي، حيث يعمل الإبداع المهتدي (البدعة الحسنة)، في وقاية نسقية الحياة الإسلامية في الواقع الإسلامي، فيحمي كل فهمٍ وكل عمل وكل شعور إسلامي من الشوائب، التي يمكن أن تشوب التنظير والفهم والأداء والعمل والإنجاز الإبداعي نفسه. والمسار العلاجي: حيث يجري تفعيل الإبداع لحماية الحياة الإسلامية من آثار الإبداع المنحرف، ويتوقع أن تبرز في هذا المجال تجليات إبداعية لا حصر لها. والمسار التدعيمي: حيث يفعل الإبداع، فعله الإسلامي في تدعيم الإنجازات، فتجد إبداعات المسلمين الملتزمين ما يدعمها ويدعم نسقها في تفاعلها مع مواقف الحياة ومتغيراتها. والمسار البنائي: وفيه تعمل الإبداعات الإسلامية (الإنجازات الإبداعية)، وتزداد تنوعاً وتفاعلاً في الواقع الإسلامي وفي الارتقاء به في مدارج الإحسان وفي آفاقه.

أما تفعيل الإبداعية الإسلامية في واقع المسلمين فيتطلب توافر المواهب والمهارات الإبداعية المهتدية، التي تشكل البنية التحتية للإبداع في كل مواقف (الخبرات الإسلامية)، على شكل أنساق فرعية أو نظم أو عمليات نظامية. بالإضافة إلى مدخلات العمليات الإبداعية أو خصائص الأنساق الفرعية، ومنها الخلفية الاعتقادية عند العنصر البشري الإسلامي، وكذلك الإمكانات المادية، وطريقة حياة الأمة وكل

ما يكتنف هذه المدخلات من ثوابت ومن متغيرات نسقية منتمية، كالثقافة والتربيـة والعلوم والمؤسسات الإسلامية. والعمليات والأنشطة الإبداعية الفاعلة في الواقع، التي تنبثق من تفاعل المدخلات في مواقف الحياة مع الأنساق الإسلامية الفرعية.

والنتائج أو المخرجات الواقعية، التي تنتج من العمليات والأنشـطة النسـقية في مواقف الحياة الإسلامية وهي إما نتائج متوقعة (منظور تـوقعي) يـرتبط بالنسـقية الإسلامية العقدية والتشريعية والمعلوماتية والإدارة والتنفيذ، أو نتائج واقعية تظهر في الأنشطة اليومية، كالإبداعات العقلية الإسلامية، أو الخبرات الجديدة، أو الممارسات التنموية، التي ترتقي بأداء الأمة في إنتاج الخدمات والسلع، وفي توزيعها (إسـلامياً)، وفي استهلاكها في أنماط من الفعل الإسلامي الإبداعي، وفي ممارسة الحياة الإسلامية وحمل الخطاب الإسلامي.

ويشير التفعيل الإسلامي للنشاط الإبداعي إلى متطلبات نسقية من المتوقـع أن تتوافر في الواقع الحضاري، ومنها: المنظومة الاعتقادية (الأيديولوجية): وهي مفردات الإيمان الإسلامية، وما يقوم عليها من أركان الإسلام الخمسة. والمتطلبات الثقافيـة: حيث ترتبط هذه المتطلبات بالعقيدة الإسلامية، فتكون شرطاً أساسياً لظهور المبدعين وبروز الأعمال الإبداعية. والمتطلبات الحضارية: حيث يكون ما ينجـزه المبـدعون المسلمون، جزءاً من طريقة الحياة اليومية للمجتمع الإسلامي، وجزءاً من نتائجها في الوقت نفسه. والمتطلبات التربوية: حيث تمثل هذه المتطلبات محوراً إسلامياً أساسياً في تربية المبدعين، ورعايتهم، وتأهيلهم، وتوجيه إبداعا م، وفي تكوين البيئة الإبداعيـة في النسق الإسلامي الفاعل في الواقع. والمتطلبات ا تمعية: فمن مقتضيات النسـقية الإسلامية، أن يكون ا تمع الإسلامي مجتمع مؤسسات إسلامية، تتكامـل في أداء وظائفها النسقية؛ ولا يتوقع أن يستوفي ا تمع الإسلامي حاجات المبدعين، واستثمار إبداعا م على الوجه الإبداعي الإسلامي، إلا إذا قامت كل مؤسسة إسلامية بـأداء مهامها، قياماً نسقياً ملتزماً وبالتكامل مع المؤسسات الإسلامية الأخرى. والمتطلبات العلمية: ما دام العلم في النسقية الإسلام متمثلاً في تحقيق ما أودع الله في وحيـه وفي خلقه من معرفة نظرية، فإن المتطلبات العلمية تشير إلى المنهجية العلمية المنتمية، وإلى

القواعد والشروط والمنجزات، التي تشكل رافعة يرتقي ا اقتدار الأمة الإسـلامية في ا الات الفكرية والتنظيمية والتطبيقية. والمتطلبات التنموية: إذ يجب أن تتـوافر هـذه المتطلبات من أجل رفع مستويات مشاركة الأفراد والجماعات والمؤسسات في ا تمع الإسلامي، وفي مجال المشاركة في إنتاج السلع والخدمات، إنتاجاً نسقياً إسـلامياً، وفي توزيعها واستهلاكها في أنشطة مؤسسية نسقية ملتزمـة، تفـي بالحاجـات الآنيـة والمستقبلية والمتوقعة والطارئة، وتحقق الأمن الإسلامي الشامل تحقيقاً ارتقائياً في نطاق النسقية الإسلامية.

هذا ويدعو الباحث في هذه الدراسة الباحثين لأن يوجهوا جهودهم البحثية في مضمار الإبداع الإسلامي، وفي مجال النسقية الإسلامية، ليستكملوا هذه الدراسـة، وليستدركوا على الباحث ما يكتشفونه من استدراكات وثغرات.

# التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية
# لمقررات الفقه وأصوله [1]

**فريدة زوزو***

**مقدمة:**

إن واقع المسلمين اليوم تواجهه تحديات كبيرة ومعضلات متعددة، والنوازل الحادثة في ا تمع أكثر من أن تحصى؛ بحيث تحتاج إلى نظر مجتهد حاذق، واجتهاد فقيه متبصر في الواقع المعاش، وهذا لا يتأتى بالبحث في المدونات الفقهية القديمة فقط، دون استعمال النظر الاجتهادي المتبصر في أحوال وظروف الواقع المعاصر، بل يتطلب الأمر من الفقيه أن يكون عالماً بأدوات الاجتهاد، متعمقاً في دراسة الظواهر والمستجدات التي تطرأ في مجتمعه، فيكون قادراً على النظر فيها بما يتوافق وقواعد الشريعة الإسلامية ولأن الظواهر معقدة، والنوازل عديدة متشابكة، فإنه يجدر بنا التعمق في النظر واستثارة تفكيرنا لإيجاد حلول لهذه المعضلات؛ إذ إن الأمر يتطلب تدريبا ومدارسة تبدأ من مدارسنا وتنتهي في واقعنا، فالطالب المسلم يجب أن يتدرب على ملكة التفكير المتأمل الناقد، ومن ثم التفكير الإبداعي لإيجاد حلول لمشكلات مجتمعه وفق مقتضى الشرع وهذا الأمر يحتاج إلى إعادة النظر في المناهج الدراسية عموماً، ومناهج الدراسات الإسلامية خصوصاً، بغرض ربطها بالغاية التي وجدت لأجلها أمة الإسلام في أن تكون شاهدة على الأمم والناس أجمعين؛ فإن هذه المناهج أصبحت مفرغة من أهدافها وغايا ا العليا المتمثلة في الاستجابة لحاجة الأمة، وعلاج مشكلا ا، وتطبيق مبادئها، وهنا وجب الحديث عن أهداف تدريس العلوم الإسلامية؛ هل هي بغرض معرفة شروط المفسر وا تهد، أم بغرض معرفة آليات

---

* كلية الشريعة والقانون، جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا. drfaridazouzou@hotmail.com

[1] أصل هذا البحث ورقة بحثية ألقيت في المؤتمر الدولي: **الإسلام والمسلمون** في **القرن الواحـد والعشـرين: الصورة والواقع**، كوالالمبور، مركز بوترا للتجارة العالمية، 4-2004/8/6م.

الاجتهاد والقياس، أم بغرض معرفة شروط الوضوء وصفة بطاقة الائتمان الجائزة...؟

وهنا لا يمكننا إلقاء اللوم على السابقين من فقهائنا -عليهم رحمة الله- الذين عاشوا زما م، واجتهدوا في إيجاد حلول، وابتكار طرق إيقاع أحكام الشرع في واقع الناس، وفق زما م ومتغيرات عصرهم، فلا نحاكمهم في زماننا؛ فالخلل لا يكمن في المدونات الفقهية التي واكبت عصورها، وإنما الخلل واقع فينا بمحاكاتنا طريقة تأليفهم ومعالجتهم لمسائل زما م، كما هو شأننا اليوم عند محاكاتنا المناهج الدراسية الغربية.

وإن المتأمل في واقع الدراسات الإسلامية ومناهجها الدراسية اليوم، ووسائلها التعليمية، ومساقا ا، وموادها المفصلة، يلحظ ال عة التقليدية في انتقاء الموضوعات، والطرح والإلقاء والتدريس والتلقي، فينتج عن ذلك اتجاه الطلاب إلى تلقي الدرس بطريقة مملة، لا توحي في نفس الطالب إلا بالحفظ في الصدور ثم الحفظ في السطور عند التقويم والامتحان، وبذلك تغيب ال عة الإبداعية والتفكير الناقد، الذي يعين على الاستنباط والتحليل والنظر في مستجدات الأمور ونوازلها، ويغيب عن ذهن الطالب المسلم مبادئ الدرس المرتبطة بالغاية الوجودية للإنسان، في تحقيق العبودية لله تبارك وتعالى، ولذا فإن هذه الورقة البحثية تحاول النظر في المناهج الدراسية الحالية للدراسات الإسلامية، والبحث عن مواقع القصور فيها؛ لأجل إيجاد بديل يتجه إلى التأسيس للتفكير الإبداعي، لدى مدرسي وطلاب الدراسات الإسلامية، تفعيلاً لأدائهم في الدرس، وبغرض مواكبتهم التطورات السريعة الواقعة في مجتمعهم، فلا يعيشون بين المدونات القديمة، في حين يتجه ا تمع بمشكلاته ومستجداته اتجاها بعيدا عن الحكم الشرعي والنظر الفقهي.

ويتخذ البحث أصول الفقه وبعض المقررات الفقهية، مثل مادة الفقه عموما، وفقه المعاملات، والفقه المعاصر، والفقه المقارن، ومادة القواعد الفقهية، حالة لدراسة هذه المسألة لاعتبارين؛ أولهما أنه مجال تخصصي، وأما الاعتبار الثاني فلأ ا مقررات تعبر عن المنهج العلمي لعملية تفاعل العقل مع نصوص الوحي في استخراج الأحكام الشرعية، كما سيظهر خلال البحث.

ومن الجدير بالذكر أن تعليم الدراسات والعلوم الإسلامية يستهدف تحقيق

أهداف أساسية منها: إيجاد الفرد المسلم الرسالي وإعداده، وتفجير الطاقات الإبداعية في نفس الطالب المسلم، وتطعيم التحفيز العلمي بالمبادئ العقائدية، وربط الدراسات الإسلامية بحاجات الأمة الإسلامية، وتوجيه حياة المسلمين دنياً وديناً بالعلوم الإسلامية، وتوظيف الدراسات الإسلامية في الحياة العملية للمجتمع. يضاف إلى هذه الأهداف الهدف العام من التعليم عموماً وهو: "تخريج متعلمين مستقلين فعالين... وأفراداً منتجين في المجتمع... يتمتعون بقدرة على الابتكار والإبداع والتفكير في بدائل متعددة."[2]

## أولاً: طرق التدريس التقليدية والتفكير الإبداعي:

إن المطلع على المناهج الدراسية للعلوم الإسلامية خصوصاً، والتعليم عموماً، يجد أن الأسلوب الغالب في التدريس هو الأسلوب نفسه، يتكرر لعقود من الزمن، ويتكرر في كل جامعة وكل معهد للدراسات الإسلامية، وفي معظم البلاد الإسلامية، وغيرها من بلاد العالم التي تحوي هذا النوع من الدراسات. فإن "التعليم عندنا يتمحور حول التلقين والحفظ وشحذ الذاكرة بعيداً عن التفكر والمقارنة والتمييز وتنمية الفكر،"[3] ومن خلال تجربتي في التدريس في بلدي الجزائر، وبلدي الثاني ماليزيا، لطلبة متعددي الجنسيات، من المسلمين؛ عرباً وعجماً، نلحظ أن الأسلوب الغالب في تلقي الطلبة للمعلومات هو أسلوب التلقين والتحفيظ، باستعمال نسبي لتخطيط الشجرة عند الشرح، وهذا العيب الأول في طرق التدريس القديمة؛ إذ إن أسلوب تكديس المعلومات في ذهن الطالب هو الغالب والمتفشي بين صفوف المدرسين بما فيهم أساتذة الجامعات، فلا يستعمل الطالب إلا عملية التخزين والتكديس المعلوماتي، ولا يجد وقتا لتشغيل ذهنه حول استيعاب المادة بطريقة منطقية رياضية، وفي النهاية، وبعد انتهاء

---

[2] مسلم، إبراهيم أحمد. **الجديد** في **أساليب التعليم: حل المشكلات، تنمية الإبداع، وتسريع التفكير العلمي)**، عمان: دار البشير، 1994، ص135.

[3] حسنة، عمر عبيد. من مقدمة كتاب **التعليم وإشكالية التنمية** للدكتور حسن الهنـداوي، الدوحـة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 2004، ص23.

الفصل الدراسي ينسى الطالب تماماً ما تلقنه؛ "ذلك أنه من المؤلم والمحزن حقاً أن الدراسات الفقهية والشرعية بشكل عام تعاني، لأ ا تخرج حفظة وحملة فقه في الأعم الغالب، ولا تخرج فقهاء ... تخرج نقلة يمارسون عملية الشحن والتفريغ والتلقين، ولا تخرج مفكرين ومجتهدين يربون العقل وينمون التفكير."[4]

إن هذه النتيجة التي وصلنا إليها، وهي أن هذه الطريقة تعد عيباً؛ ذلك أن طلبة القرن الواحد والعشرين لم يعد يهمهم الدرس، بقدر ما يهمهم ما وراء أسوار المدرسة أو الجامعة، فإن العيب ليس في الطريقة ذا ا وإنما العيب في كيفية استعمالها، وتوقيتها، من الملقن والمخاطب؛ فإن كانت طريقة التلقين والتحفيظ سابقاً، هي الطريقة المثلى لاستيعاب الطلاب ومرتادي المساجد للعلم الشرعي، حيث لم تكن الكتب والدفاتر متوافرة إلا بصورة قليلة، فإ ا في العصر الحديث -وفي ظل توافر الكتاب الدراسي المقرر ووسائل التدريس المعاصرة- أصبح الاعتماد عليها بصورة كلية يعد هدرا للوقت. والذي نأمله الآن أن تتغير منهجية التدريس في مدارس القرن الواحد والعشرين، من نمط يقوم على الحفظ والاستظهار، إلى نمط مغاير يتأسس على الفهم والتفسير والمقارنة والنقد؛ بغرض تحقيق أهداف الدراسة المذكورة آنفاً، من خلال: "تشجيع الطلبة على المشاركة في أهداف الدرس والنشاط، وبعبارة تشجيعهم على تبني أهداف الدرس والأنشطة العلمية."[5]

ويستتبع هذه الطريقة أن المدرسين يسردون المادة العلمية بطريقة جافة غير حيوية، مفرغة من مقاصدها التي تعتمد على الأساس الإيماني الذي يشحذ الهمة، ويقوي عزيمة الطالب للبحث وتلقي العلم؛ "لافتقارنا إلى الحافز العلمي في حقيقة أن ما يدرس في معاهدنا، هو نوع من المعرفة غير المتسقة مع إيماننا، وحضارتنا، وأسلوب حياتنا،"[6] فالبعد الإيماني لكل درس على حدة، له دلالته القوية على ارتباطه

---

[4] حسنة، عمر عبيد. من مقدمة كتاب **تكوين الملكة الفقهية** للدكتور محمد عثمـان شـبير، الدوحـة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1999، ص39.

[5] مسلم. **الجديد** في **أساليب التعليم**، مرجع سابق، ص142.

[6] صديقي، محمد معين. **الأسس الإسلامية للعلم**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1989، ص58.

بحاجات الأمة الإسلامية، ناهيك عن تحبيب العلم في نفوس الطلاب، كي يتكونوا عقلياً وعملياً، فيستطيعوا الخروج إلى معترك الحياة أفراداً فعالين منتجين.

إن التعليم في البلاد الإسلامية ليس مجرد مناهج دراسية فصلية أو سنوية، يدخل فيها الطالب الامتحان لأجل اجتياز الامتحان، بل لها علاقة وثيقة بنهضة الأمة الإسلامية، من حيث أ ا تنظر في احتياجات المسلم ليتفوق حضارياً بدينه وعلمه. فنحن لا ندرس الفقه المعاصر مثلاً؛ لأجل البحث عن حلول لتحديات ومشكلات دخلت إلى عقر دارنا، بل ندرسه لأجل أن يعرف الطالب الطرق الصحيحة لاستنباط الأحكام الشرعية من مظا ا ومداركها للوقائع والنوازل، فأكثر المستجدات ليس فيها نص صريح في الدلالة على حكمها، بل يحتاج في ذلك إلى إتباع طرق مميزة منسقة لإدراك الحكم الشرعي، حتى وإن لم يكن فيها نص واضح أو محكم. فبعد أن يلحظ الطالب أن مدرسه توصل إلى إيجاد الحكم الشرعي للنازلة بطرق سهلة وسلسة، باستخدامه مثلاً قواعد الشريعة العامة المتمثلة في المقاصد الشرعية، فهذا يعد بدوره تدريبا للطالب على استخدام مقاصد الشريعة في استخراج أحكام لوقائع لا نص فيها، وهنا سيجد الطالب أنه في قرارة نفسه يزداد يقينا بأن شريعة الله هي الشريعة الخالدة، وأ ا جاءت ميسرة غير معسرة، وأن الأمة الإسلامية تستطيع بحق أن تكون الأمة المستخلفة في الأرض، والشاهدة على الأمم.

ولكن إذا كان المدرس مجرد ملقّن، لا يستعمل التحليل المنطقي العقلي في درسه؛ وهنا يكمن العيب الثاني؛ فإن الطالب لن يتفاعل مع المادة التي يتلقاها، إلا تثاؤباً أو نقراً ورسماً على أوراق بيضاء!! أو بالنظر في ساعته يرجو منها أن تسارع خطاها لتنتهي الحصة! لأنه لا يجد المؤثر والمحفز على التقاط المعلومة بأسلوب منطقي مؤثر، يستفزه للانتباه لمدرسه؛ ولو استعملنا معه أسلوب الإفهام والإقناع بدل التلقي، لوجد محفزات التعلم تقوده نحو الإبداع بمبادرته للسؤال والمناقشة.

وعند الامتحان وتقويم الطالب تسترد بضاعة الأستاذ، فيسترجع الطالب كل ما تلقاه بالحرف، بغير زيادة أو نقص؛ فلا يحلل ولا يناقش، وسبب ذلك أن سؤال الامتحان نفسه يستدعي جواباً محفوظاً! وهذا ثالث العيوب وأهمها. لماذا؟ لأن

المقصود من التقويم:" أن يهدف إلى معرفة مدى بلوغ الطلاب للأهداف المرغوبة، ومعرفة المدى الذي استطاع الطلاب به بلوغ أهداف التدريس."[7] إذ المفروض أن الطالب يوم الامتحان يبرز قدراته الإبداعية في استيعاب المادة والتفاعل معها تطبيقاً وتحليلاً ثم تقويماً، لو أن سؤال الأستاذ قد استنفره للإبداع، وحفّز عقله وقدراته الاستيعابية نحو النقد البناء شرحاً وتحليلاً، حتى يأتي الطالب وقد استوعب أهداف تعلمه، في أننا نريد منه أن يتفاعل مع درسه، بالقدر الذي فهم منه حاجتنا إليه كأمة مسلمة تعمل لأجل ضتها. وهنا يتوجب الحديث عن المنهج الجديد الذي يزيل آفات العيوب الثلاثة السابقة الذكر.

### ثانياً: نحو منهج جديد للتدريس الفعال:

بعد استعراضنا بشكل مختصر للمنهج القديم السائد في كثير من الجامعات والكليات الإسلامية أو غالبها، نحاول الكشف -في الفقرات التالية- عن المنهج الجديد الذي نزيل به عيوب الطريقة القديمة، بغرض الوصول إلى تنمية المواهب الإبداعية في طلبة الدراسات الشرعية، وكذلك مدرسيها المُطالبين أمام مجتمعهم بمواجهة تحديات عصر العولمة، بتطويرهم المناهج الدراسية بما يتوافق و ضة الأمة الإسلامية؛ "والظاهر أن دراسة العلوم الإسلامية في مدارسنا والطريقة التي تدرس ا غير مناسبة تماماً لهذا الغرض، ومن واجبنا إذن أن نمعن النظر في هذه المسألة بعمق"؛[8] فنهضة الأمة الإسلامية هي الغاية القصوى من وراء عملية المطالبة بتغير المناهج، لا لأجل الإصلاح السياسي أو إملاءً ممن لا ترضيهم معايشة الطالب لواقعه وهو في الدرس! فليس ذاك المقصود، ولكن لأن: "المتغيرات الدولية التي تمر ا ا تمعات البشرية منذ العقد الأخير من القرن العشرين، التي تجلت في أوضح صورها مع بداية القرن الواحد والعشرين، تفرض علينا تغيير الكثير من الاتجاهات التربوية والممارسات

---

7 نشوان، يعقوب حسين. **اتجاهات معاصرة** في **مناهج وطرق تدريس العلوم**، ط2، عمـان: دار الفرقـان، 1994، ص141.

8 صديقي، **الأسس الإسلامية للعلم**، مرجع سابق، ص57.

التعليمية التي لا تتلاءم مع متطلبات العصر الحديث ومتغيراته؛ حيث ظل التعليم في بلادنا ردحاً طويلاً من الزمن يعاني من الانفصال -بدرجة أو بأخرى- عن احتياجات ا تمع ومتطلباته."[9] فالمقصود إذن أن ننمي من خلال المناهج الدراسية التفكير الإبداعي لدى الطلاب، بغرض تحقيق ضة الأمة الإسلامية، والنظر في احتياجا ا، ثم تحقيق أهداف عملية التدريس والتربية في إيجاد الطالب المسلم ذي الطاقات الإبداعية، القادر على العمل المستمر والمثابرة الدائمة ولأجل تحقيق هذه الأهداف والغايات النبيلة، يجدر بنا في البداية معرفة ماهية التفكير الإبداعي وأساليبه، ثم تطبيقها على العملية التربوية في مناهج العلوم الإسلامية.

إذ يعرف المتخصصون الإبداع بأنه: "المبادرة التي يبذلها المرء بقدراته على الخروج والانشقاق من التسلسل العادي في التفكير بتفكير مخالف كليةً".[10] أو هو: "ثمرة تفكير ونظر للمألوف بطريقة أو زاوية غير مألوفة".[11] وفي السياق نفسه نجد مصطلح التفكير الابتكاري، وهو: القدرة على ابتكار وإنتاج أكبر عدد من الأفكار التي لها قيمة؛ بحيث تؤثر تأثيراً إيجابياً في حياة الإنسان العملية والفكرية. والابتكار إنتاج جديد هادف موجه نحو هدف معين، وهو قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة تحدث تغييراً في الواقع لدى التلميذ، حيث تتجاوز الحفظ والاستظهار إلى التفكير والبحث والتحليل والاستنتاج، ومن ثم الابتكار.[12]

وتكمن أهمية التفكير الإبداعي في بناء العقلية المتعلمة الناضجة القادرة على التحليل والمناقشة والتقويم لكل الأفكار التي تمر بالمتعلم؛ والمرونة في التفكير، واستيعاب متغيرات العصر؛ والعمل على ربط التعليم بخطط التنمية في ا تمع؛ ويتيح بناء الطالب المتعلم والفرد الواعي بمتطلبات مجتمعه وأمته. وأما التفكير الإبداعي في

---

[9] اللباني، محمد إسماعيل محمد. **التفكير الناقد ودوره في التعلم الفعال**، ص3.

[10] المشيقح، عبد الرحمن صالح. **الطريق إلى الإبداع**، ص22، نقلاً عن صالح بن درويش حسن معمـار، نحـو تطوير العمل الإبداعي، مجلة جامعة أم القرى، ص163.

[11] المرجع السابق، ص163.

[12] الطيطي، محمد حمد عقيل. **مهارات التفكير الإيجابي في المدرسة الأساسية**، المؤتمر العلمي العـربي الثالـث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان 2003، ص17.

العلوم الشرعية فهو: قدرة طالب العلم على النظر في الأدلة، وتعرف أصول الاستنباط ووسائل الاجتهاد، من خلال معرفة أسس الاجتهاد والإحاطة التامة بمقاصد الشريعة.

وبعبارة أخرى، فإن التفكير الإبداعي الذي نأمله في أساتذتنا ابتداءً وطلبتنا تبعاً هو: القدرة على النظر في الأدلة الشرعية، واستيعاب أساسيات الشريعة استيعاباً يتيح استحضارها، واستخدامها بطريقة منهجية عند الحاجة إليها، ومنها التعامل مع المستجدات والقضايا العصرية.

**ثالثاً: مستويات التفكير الإبداعي في العملية التعليمية:**

1- التفكير الإبداعي على مستوى المدرس: فقبل الحديث عن الإبداع في المناهج التعليمية والدراسية، لا بد من الحديث عن ممارس الإبداع، وهو المدرس، المخطط للمنهج الدراسي وواضعه؛ فالمنهج الإبداعي لا يتأتى من منهج مفرغ، بل من المنهج المعد بطرق إبداعية نقدية ابتكارية، تعتمد على الوسائل التعليمية وتراعي العماليات العقلية. مثل العلم والمعرفة، والفهم والتلقين، والشرح، ثم التحليل والنقد، وأخيراً عملية تقويم الاستيعاب. وهذا العمل يقوم به المدرس المستوعب لأهداف العملية التربوية، المؤهل بالفاعلية، المستوعب لمادة درسه استيعاباً جامعاً شاملاً، في القدرة على المدارسة من المصادر الأصلية وفهمها، وأخيراً المعرفة بآليات الاجتهاد وأدواته ليستعملها مع النوازل والمستجدات الطارئة على ا تمع فالتدريس الفعال المؤسس على الإبداع هو الذي يعتمد على شخصية المدرس المتميزة الفعالة، المعد إعدادا يتماشى مع تحديات الواقع الذي تعيشه الأمة الإسلامية، هذه الفاعلية التي تبرز في الإيمان بأهمية العمل من أجل تحقيق أهداف التدريس، وبأهمية التدريس أساساً للإبداع والعمل الحثيث نحو ضة الأمة. والعمل لأجل تحقيق هذه الأهداف يظهر في طريقين أساسيين هما: اكتساب المدرس لمهارات التفكير الإبداعي في نفسه؛ وترغيب التفكير الإبداعي في نفوس الطلاب. فأما اكتساب المدرس لمهارات التفكير الإبداعي في نفسه ابتداء، فإنه يتأتى من خلال المطالعة الدائمة والمتابعة لجديد دور

النشر، فالأفكار تنمو وتنضج بفعل تلاقحها مع بعضها بعضاً، من خلال النقاش بين أصحاب الرأي الواحد، أو بين أصحاب الآراء المتباينة. فإن النقاش من شأنه إثارة أسئلة وعلامات استفهام يحتاج الباحث فيها لقراءة معلومات جديدة، أو معلومات قد خفيت عليه، وليس كل الباحثين سواء في بحوثهم وكتبهم، فالمطالعة المستمرة وبصفة دورية تنشئ لدى المدرس آفاقا جديدة، تعينه على تسيير طريقة الدرس اليومي؛ فبدل أن يكرر المعلومات نفسها بالطريقة نفسها، يصبح بإمكانه تكرارها، ولكن بصيغ وتعابير جديدة غير مملة.

كما يتأتى من خلال إعداد البحوث الأكاديمية والمقالات، سواء أكانت بحوثاً فردية أم جماعية، يشترك فيها أكثر من أستاذ، في مؤسسة تعليمية واحدة أو مؤسسات متعددة، أو كانت بحوثاً أكاديمية بحتة، أو مقالات تنشر في الجرائد وا لات العامة. فإن الهدف من هذه البحوث، ليس مجرد الترقية في سلم العمل التربوي، بل إ ا يئ الأرضية الأساس للتعامل والتفاعل مع القضايا المعاشة، فيتبين أن المعلم ليس مجرد ملقن لدرسه في قاعة الدرس، بل إنه ينظر في احتياجات أمته ومجتمعه؛ ويحدد التحديات التي تواجهها أمته، ففي هذه البحوث تطرح الأسئلة، وتثار المشكلات بغرض بحثها، وتبادل الآراء والأفكار حولها، للخروج بنظرة عملية تستنهض الأمة.

وكذلك التقويم المستمر، بحيث يعد المدرس خطة عمل فصلية ثم سنوية، يبرمج فيها أهم الأعمال التي سيعدها خلال المدة المقررة، التي تتناول جانب التدريس والإشراف، وإعداد البحوث الفردية أو الجماعية، ناهيك عن حضور المؤتمرات والندوات، وأخيراً بعض البرامج التي تعد للمجتمع في المساجد، أو التعليم خارج المدرسة؛ من أجل معرفة مدى فاعلية المدرس في مجتمعه،كما هو معمول ا في الجامعة التي أُدرس ا، وهذا البرنامج يسمى "الخدمة الاجتماعية"، ومنه يقوم المدرس أيضا، إضافة إلى ما سبق من برامج وأعمال بحثية وتعليمية، ومن خلال جدول العمل الفصلي والسنوي يستطيع المدرس متابعة خطة السير، ومعرفة نقط الضعف والقوة، وأسبا ا، وتعديلها، حتى يسير عمله بصورة منظمة غير خاضعة للظروف والطوارئ والفرص السانحة، فالعمل الإبداعي

هو الذي يسير وفق جدول مخطط له، سواء أكان التخطيط على المدى القريب أم البعيد، فمن شأن التخطيط الذي يسير بجدول العمل نحو التطبيق وتحقيق الأهداف، أن يؤدي إلى الثقة بالنفس، التي تزيد من فاعلية العمل، ومن ثم العمل الإبداعي.

كما يكتسب المدرس مهارات التفكير الإبداعي من خلال مواكبة التحديات والنوازل، وحتى لا يظل المدرس محصوراً بين أسطر الكتب القديمة التي صنفت وفقاً لمتطلبات ونوازل عصرها، وظروف أفرادها، فإن المطلوب من مدرس العلوم الشرعية أن يواكب متغيرات وتحديات عصره الذي يعيشه، فإن التحديات تختلف من عصر لآخر، والمتغيرات الطارئة تتمايز وتتباين، أما منهج التعامل مع هذه التحديات فيكون باستعمال آلية الاجتهاد، وعلم أصول الفقه الذي يعد المنهج الأساس في التعامل مع نصوص الوحي استخراجا للأحكام الشرعية.

وخلاصة لما تقدم قد يلحظ القارئ أنني ركزت على وسائل تنمية الإبداع لدى المعلم، بما يمكن أن ينبع من ذاته هو نفسه، دون الحاجة إلى تدريب عملي يحضره المدرس مجبراً عليه؛ وإلا فإن الحديث عن أساليب تنمية الإبداع حديث طويل متشعب، ويختص به أهل التربية في حديثهم عن: "منظومة برامج تدريب المعلم في إطار الإبداع،"[13] وهو مجال يتقنه أهله، وتراني لم أشر إليه من بعيد أو قريب، لأني ركزت الحديث على إبداع المدرس بنفسه، وهو أمر لا يتقنه إلا المدرس المبدع. وإذا ما تم إعداد المدرس إعدادا متميزا للوقوف في وجه التحديات التي تواجه الإسلام والمسلمين، فإن إعداد الطلبة يكون سهلا!

وأما الترغيب بالتفكير الإبداعي لدى الطلاب فيتأتى من خلال العلاقة بين المدرس والطالب، إذ لابد من الأخذ في الاعتبار أن المدرس في الجامعة هو آخر من يتعلم على يديه الطالب، وهو يفترق عن المعلم في المدرسة الابتدائية، وبالتالي فإن أهداف المدرسة تختلف عن أهداف الجامعة التي تعد المدرسة الأخيرة، ولأنه: "ينظر إلى مؤسسات التعليم الجامعي باعتبارها المراكز الأساسية للبحث العلمي؛ فالمدرسون

---

[13] تراجع هنا كتب: التربية عموماً، واتجاهات التعليم، وفلسفة التربية خصوصاً.

في هذه المؤسسات يتحملون أمانة العلم تبليغاً وتعليماً ونشراً، لكن عليهم أن يتحملوا هذه الأمانة إبداعاً وإنتاجاً."[14] ومن هنا كان على الأستاذ في الجامعة أن يتبع جملة من الأمور حتى ينتج طالباً حافظاً مستوعباً، يملك أدوات الإبداع لا الحفظ فقط، ويحول الطالب السلبي إلى طالب إيجابي فعال، من خلال السؤال أو النقاش، وإشراكه في محور الدرس استثارة له نحو التساؤل ا دي.

ونأخذ هنا مثالاً، عند تدريسنا لمادة الفقه المقارن التي لا يحبها أكثر الطلبة، لماذا؟ لأ ا تعتمد كثيراً على حفظ الأدلة الكثيرة المختلفة بين المذاهب الفقهية، فهذا المذهب يستند على دليل من الحديث النبوي، والمذهب الآخر يفنده بحديث نبوي آخر، ليجد الطالب نفسه في معركة سيوفها هي نصوص الوحي نفسها. وكان الأولى بالمدرس أن يستعمل هذه المادة في بيان أهمية التفكير النقدي، عند النظر في دليل الخصم، بأن ينتقد بدليل أقوى حجة، استعراضاً للأدلة القوية، ودحضاً للأدلة الواهية؛ حتى يمكن الاستفادة حقاً من كتب ومفردات الفقه المقارن، ومنه بيان سمو الشريعة الإسلامية وغناها بالآراء الفقهية في المسألة الواحدة، مما يرفع به الحرج عند تعذر العمل بالحكم الشرعي الأصلي. ولا يمكن هنا التغافل عن الجانب التربوي لهذه المادة مثلاً؛ إذ يتعلم الطالب من هذه المادة كذلك نبذ التعصب المذهبي والتقليد، وهو خلق عالٍ، فلا يزود المدرس الطالب بالعلم والمعرفة فقط، بل يزوده كذلك بالأخلاق والخلال الحميدة، والسلوك القويم؛ فالطالب الجامعي قد وصل لآخر مرحلة من مراحل التربية والتنشئة، التي كانت بدايتها في البيت مذ كان رضيعاً؛ وعلى المدرس أن يدرك هذه المسألة ويضعها في الحسبان، من أجل أن يسهم في إعداد الفرد الصالح الفعال أولاً، وتكوين الفقيه ا تهد ثانياً، فلا بد من ملاحظة أثر طريقة التدريس في كسب انتباه الطالب حيث جرت العادة أن يجلس الأستاذ ثابتاً على كرسيه، متحدثاً وشارحاً للدرس من أوراق موزعة بين يديه، أو من خلال النظر والتقليب لصفحات كتاب مفتوح أمامه؛ في الوقت الذي يكون فيه الطالب إما يتثاءب أو يتململ على

---

[14] ملكاوي، فتحي حسن. "البحث التربوي وتطبيقاته في الدراسات الإسلامية في الجامعات"، **مجلة إسلامية المعرفة**، ع30 (خريف 1423هـ/2002م)، ص85.

كرسيه أو يرسم على أوراقه، وتعد هذه الطريقةُ الطريقةَ التقليديةَ في تدريس العلوم الشرعية وتسمى (طريقة التلقين)، وتعتمد على التلقين والتكرار، وهي وسيلة مهمة وفعالة في الحفظ في السطور والصدور، بحيث يستوعب الطالب الدرس في ذهنه، ولكن إذا طُلب منه إعادة شي، أو سأله المدرس عن مسألة، فإنه لا يعرف الإجابة؛ فهي طريقة تشو ا بعض السلبيات مثل: عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة؛ حيث إن أعدادهم كبيرة جدا مما يعسر معه العناية بأفراد الطلبة فرداً فرداً، كما أ ا تخلو من تجاوب الطلبة معها، لأ م في موقف التلقي فقط، ولم يستثاروا أبدا لسؤال أو حل إشكال إضافة إلى ذلك، فإ ا طريقة لا تجذب انتباه الطالب في هذا العصر؛ فقد أصبح فكره مشغولاً بأمور خارجة عن الدرس، ولم يعد الدرس غايته وهدفه. فالطلاب اليوم يأتون للدرس جبراً، لأن التعليم إجباري على كل الأفراد؛ وبالتالي يأتي الطالب وذهنه معلق بمشتهيات وملذات لا يحققها الدرس الممل، وهنا وجب الحديث عن أسباب تدني الدافعية للتعلم والدراسة لدى طلابنا، وهو موضوع شائك يحتاج إلى بحث تربوي مستقل، ومن الضروري هنا أن تتنوع طرق التدريس بعد أن عرفنا أن طريقة التلقين ليست الطريقة ا دية في هذا العصر، عصر المعلوماتية، والتكنولوجيا، والسرعة في كل شيء وكان لابد من الاستعانة بطرق أخرى أكثر فاعلية، وأيسر تعاملاً مع الطلاب، مثل استعمال تقنية المعلومات التي من شأ ا أن تضفي على الدرس حيوية واهتماماً متزايداً من قبل الطلاب، كما أ ا تيسر على المدرس تجميع المعلومات الكثيرة في مساحات قليلة، بطريقة مبسطة جذابة، تجلب انتباه الطالب كل حين. وتكمن أهمية هذه الوسائل- كما يقول د. أحمد محمد زكي (المتخصص في مجال التقنية): "في استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم، وتشرك هذه الوسائل جميع حواس المتعلم، مما يؤدي إلى ترسيخ المعلومة، وحسن ترتيب واستمرار أفكار التلميذ، وكذلك تنمي قدرة المتعلم على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي...".[15]

[15] توظيف تقنية المعلومات في تدريس العلوم الشرعية، ندوة "**نحو صياغة حديثة لمقررات الدراسة الشـرعية**"، جامعة ملايا، 2004، ص3.

ناهيك عن تسهيلها استيعاب الدرس، الذي يتيسر فيه الشرح باستخدام الصور كما في: مناسك الحج، ودروس فقه السيرة، ومناطق الغزوات، التي تسهل دراستها على خرائط معدة لهذا الغرض؛ فالطالب في هذا المساق مثلاً وهو ينظر في الخريطة إلى طول المسافة بين مكة والمدينة المنورة، طريق هجرة الرسول ﷺ يسهل عليه تصور الدرس وفهمه واستيعابه، كما يمكن أن تسهم تقنية المعلومات في حساب مقادير الزكوات، خاصة الحديثة منها؛ مثل أنصبة الأسهم، والسندات، وعروض التجارة عموماً، بطريقة حسابية ميسرة، ومثلها أنصبة الورثة في علم المواريث وغيرها.

واللجوء إلى المناقشة، من الطرق المفضلة لتدريس مجموعات وفرق صغيرة من الطلبة عددهم بين (10-15)، فيكون محور الدرس موضوعاً للنقاش الدائر بين المدرس والطلبة، وفيها يمكن الاستعانة ببعض الكتب الجانبية، المساعدة على استثارة التفكير والتساؤل عند الطالب، وهي طريقة تعين كذلك على فهم الموضوع من طرق متعددة، وبالتالي تنمية قدرة الطالب على استيعاب الدرس من أحد الطرق الميسرة عنده. وكذلك تنويع الأنشطة داخل الفصل، أي أن المدرس يحاول تغيير جو التدريس إلى طرح سؤال، أو دعوة طالب لمناقشة مسألة، أو الكتابة على السبورة، أو استعمال تخطيط الشجرة. كما يجدر أن يتحلى المدرس بروح الدعابة والمرح أحيانا، بإلقاء مزحة يكسر ا صمت الطلبة وهدوءهم، كما ينبغي كل حين التنبيه إلى أهم محاور الدرس، والخيط الجامع له حتى لا يضيع الطلاب بين تفريعات الدرس ناسين جوهره.

واستخدام طريقة الوحدات، بغرض الربط بين معلومات المنهج في المادة الواحدة، أو في مواد مختلفة متعددة، حول هدف نظري واحد؛ فالزكاة مثلاً- إذا درست على منهج المواد المنفصلة- تدرس دراسة جافة ضحلة، تتناول أوقات وجو ا، ومقاديرها، ومصارفها، إلى غير ذلك، ولكنها كوحدة يمكن أن تدرس من اتجاهات أقوى حيوية وأعظم تأثيرا، مثل: الزكاة ومشكلة الفقر، الزكاة والتنظيم الاقتصادي، الزكاة والتعاون، المضاعفات السيئة لمنع الزكاة...الخ.[16]

[16] بيومي، فتحي حمودة. **التربية والطرق الخاصة بتدريس العلوم الإسلامية**، ص54، نقلاً عن مـروان قـدومي، "طرق تدريس الفقه الإسلامي"، المؤتمر الثاني لكلية الشريعة، جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، 2000، ص197.

كما أنه لا بد من ملاحظة أثر التمثيل بحيثيات ومستجدات الواقع المعيش، فحركة ا تمع، والواقع الاجتماعي واقع متحرك غير ثابت؛ فهو أحياناً يحتكم إلى الشريعة الإسلامية ، وفي أحيان أخرى يبتعد عنها، لينجرف مع التيارات المستحدثة. والأستاذ في درسه يدرس المنهج المقرر، واضعاً خلفه واقعه الذي يعيش فيه؛ وهنا تكمن إشكالية التمايز عند الطالب، بين ما يتلقاه في الدرس وبين واقعه، فهما يسيران في اتجاهين متعاكسين، وهنا وجب على المدرس أن يربط مادة درسه بالواقع المعيش، بإنزال الأحكام الشرعية منازلها بعد تحقيق مناطها؛ حيث يعد الواقع أحد عناصر تحليل وتحقيق مناطات الأحكام. ومحاولة الاستفادة من العلوم الحديثة في مجال تفسير وفهم بعض النصوص الشرعية وفهمها. ومعالجة المسائل والتحديات المعاصرة بالنظر الفقهي الشرعي (مجالات الطب والسياسة والمعاملات الاقتصادية، وغيرها). والانطلاق من الواقع بتحدياته، ومعالجتها معالجة شرعية؛ فهذا المنهج سيساعد الطالب والأستاذ نفسه على الالتحام با تمع والاندماج في مؤسساته. ويوضح الأستاذ أهمية ذلك في ضة الأمة، ويحث الطالب على أن يكون عضواً فاعلاً. فلا يمكن عزل الطالب عن واقعه الذي يعيشه، خاصة أن مقررات الدراسات الشرعية الحالية تعتمد على التأصيل النظري للأحكام الشرعية المستوحى من القرآن والسنة، دون ربطها بما يسود ا تمع من مخالفات لهذه الأحكام، أو محاولة إدراج صورها الحديثة لتأصيلها شرعياً. والتمثيل بالأمثلة والفروع الفقهية القديمة، التي يصعب على الطالب فهمها ناهيك عن فهم الدرس والقاعدة المعتمدة، وما يأتي المثال في الأصل إلا لأجل أن ييسر فهم الدرس!

ومن مكامن تجديد الأمثلة بما يناسب العصر إضافة لما سبق، التطرق إليه من بعض الأمثلة في الفقه المعاصر ومادة الفقه المقارن، نسرد فيما يأتي أمثلة من مادة فقه المعاملات: ومثال ذلك: شرح درس البيوع المنهي عنها للغرر الواقع فيها نمثّل بـ: "لا يجوز بيع البعير الشارد والعبد الآبق، والسمك في النهر والطير في السماء، واللبن في الضرع"، وغيرها كثير من الأمثلة التي لم تتغير منذ قرون طويلة، وقس على ذلك الأمثلة في الدرس الأصولي فهي هي، كما درستها أنا في الجامعة وكما أُدرسها الآن

للطلبة، وكما سيدرسها طلبتي في المستقبل لطلبتهم... وهكذا. وقد يصعب على الأستاذ استحضار أمثلة وتطبيقات جديدة من الواقع، لأن الأستاذ نفسه عاجز عن استيعاب ومحاولة مزج التنظير مع التطبيق. ومن أمثلة التجديد في الدرس الأصولي ربط الدرس الأصولي بالواقع المعيش، في إنزال الأحكام الشرعية منازلها بعد تحقيق مناطها، حيث يعد الواقع أحد عناصر تحليل وتحقيق مناطات الأحكام وتحقيقها. ومحاولة الاستفادة من العلوم الحديثة في مجال تفسير بعض النصوص الشرعية وفهمها؛ إذ سيساعد هذا المنهج على الالتحام با تمع والاندماج في مؤسساته، فلا ينغلق الأصوليون على أنفسهم في مباحث تجريدية نظرية هي لعلم الكلام والفلسفة أقرب، ولا يمكن عزل المنهج الأصولي عن واقعنا الذي نعيشه، فالمباحث الحالية، تبقى في ذا ا قديمة، معتمدة على الأمثلة القديمة التي لم ولن تتغير في أي كتاب أصولي قديم أو حديث، وخذ لذلك أمثلة في درس "السبب": القتل العمد سبب لوجوب القصاص، وفي درس "الإجماع"، من الإجماعات إعطاء الجدة السدس، وفي درس " الرخصة والعزيمة": من أمثلة إباحة ترك الواجب: الفطر في رمضان للمسافر، وغيرها. ومن هنا تظهر أهمية مراجعة المقررات الدراسية لعلم أصول الفقه ومفردا ا، بما جد في الواقع من مسائل، لمواجهة التحديات والشبهات المثارة كل حين وبصور متغايرة، ولو أمكن تحديث الأمثلة في كل الموضوعات مع ربطها بالتطبيق القضائي المعاصر.

ومن أمثلة مادة "القواعد الفقهية"، التي تعد من أجل العلوم التي أبـدع فيهـا علماؤنا أهميتها،كما قال الإمام القرافي: "قواعد كلية فقهية كثيرة العـدد، عظيمـة المدد، مشتملة على أسرار الشرع كمه...وهي قواعد عظيمة النفع وبقدر الإحاطـة ا يعظم قدر الفقيه وشرفه.."[17] فأساسها مبني على عمل الفقهاء لجمـع الفـروع الفقهية المتناثرة تحت محدد وضابط جامع لها، بغرض إيجاد رابط لفروع كثيرة متشا ة وصولة مع بعض، فقد قال الإمام السيوطي بعد الثناء على الفقهاء: "ولقد نوعوا هذا الفقه فنونا وأنواعا، وتطاولوا في استنباطه يداً وباعاً. وكان من أجل أنواعه: معرفـة نظائر الفروع وأشباهها، وضم المفردات إلى أخوا ا وأشكالها، ولعمري إن هذا الفن

[17] القرافي، شهاب الدين. **الفروق**، بيروت: دار المعرفة، د.ت، ج1، ص3.

لا يدرك بالتمني، ولا ينال بسوف ولعل ولو أني.."[18] إلا أنه يستشكل على المدرس في هذا العصر البحث عن أمثلة جديدة، فتجده عاجزاً عن الإتيـان بـذلك، لأنـه وللأسف غير مطلع على مستجدات العصر، التي كثيراً ما تكون مخزنة في البحـوث الأكاديمية، والمقالات العلمية في المجلات، وعلى شبكة الإنترنـت، الـتي تسـتدعي استقراءً لها كما استقرأ علماؤنا الأجلاء في القديم نوازلهم. وهنا يجد الأستاذ نفسـه بدل أن يشرح القاعدة الفقهية الأم، يشرح الأمثلة المستعصية على أذهان الطلبة، لأنها أمثلة من زمان غير زمانهم، وهنا علامة استفهام كبيرة ؟! فكيف بمادة قُصـد مـن وضع مساقها ومفرداتها وتدريسها للطلبة أن تساعدهم على اكتساب الملكة الفقهية، -وهي المقصد الأساسي من وضع هذا العلم- أن تعمل عكـس هـدفها، بعـدم استيعاب الطالب لأمثلتها ناهيك عن القاعدة الأصل؟

فالمدرسون لا يبذلون الجهد الكافي في البحث والاستقصاء عن تطبيقات عملية لموادهم، لأنهم هم أنفسهم حرموا من معرفتها، سواء في مرحلة تعليمهم المدرسي أم الجامعي. لذا فإن مجهوداً إضافياً يعد أمراً ضرورياً ومطلباً ملحاً من قبـل المعلمـين، لكسر الجمود الموجود في الكتب المدرسـية، وليخرجـوا التعلـيم مـن الحفـظ والاستذكار إلى الإقناع والتطبيق.[19] ومن هنا تظهر أهمية مراجعة المقررات الدراسية ومفرداتها بما جد في الواقع من مسائل فقهية أو حديثية أو تفسيرية وغيرها، لمواجهة التحديات والشبهات المثارة كل حين وبصور متغايرة. وهو أمر ليس بالعسير، إذا ما تكاتفت جهود الباحثين من كل تخصص في الدراسات الشرعية، بغـرض اسـتقراء المستجدات وأدلتها، التي كثيراً ما تعتمد على مقاصد الشـريعة، وقواعـد الفقـه، والتفسير المقاصدي للآيات والأحاديث الشريفة، وهو مما سيساعد على تنمية البحث العلمي وتطوير مناهج تدريس الدراسات الشرعية في جوانب تتعدد تعدد الاستقراء المبحوث عنه.

---

[18] السيوطي، جلال الدين. **الأشباه والنظائر**، بيروت: دار الفكر، د.ت، ص2.

[19] أبو عذبة، أيمن. "فليعلموا لماذا يتعلمون: تطبيقات العلوم في الحياة - مادة للطلبة الموهوبين"، المؤتمر العلمـي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، مرجع سابق، ص1.

ولا بد من ملاحظة أثر تحفيز الطالب على التفكير والبحث العلمي، فبعد أن يتلقى الطالب الدرس ويحفظه استيعاباً وفهماً، نخطو نحو تدريبه ملكة السؤال والاستفسار، ليتعمق الفهم بالنقاش وضرب الأمثلة. فلو بقيت المعلومات دون تحليلها أو استنطاقها، لتحولت إلى جثة هامدة لا تغني من يحملها في شيء، سوى إرهاقه بحملها واسترجاعها؛ أما التفكير الناقد فإنه يحول هذه المعلومات إلى طاقة خلاقة، تسهم في تكوين العقلية العلمية المستنيرة التي يستطيع صاحبها أن يتعامل مع مفردات الواقع، ومتطلبات الحياة بمرونة واضحة وبقدرة على التحليل والاستنتاج والفهم والاستيعاب مما يساعده على الحياة الراقية و السلوك المتطور.[20] وهو الأمر المرجو والمقصود من التعليم والتربية عموماً، "ولا شك أن الهدف المتوخى من العملية التدريسية، لا يتمثل في حشو أذهان الطلبة بالمعلومات، وإن كانت مفيدة، فليس المتوخى أن يتخرج طلاب الفقه أوعية للمعلومات؛ إذ إن الهدف الأهم الذي يجب أن تتجه إليه العملية التدريسية في الفقه، إنما هو بناء الشخصية الفقهية للطالب، وتنمية ملكات الاستنباط والبحث الفقهي عنده، وإكسابه القدرة على التفكير العلمي السليم، المبني على منهجية فقهية واضحة، قادرة على المحاورة والمناظرة."[21]

ولأن التحديات والمتغيرات كثيرة ومعقدة، فإن الاحتجاج العقلي من شأنه أن يزيل الغبش عن ذهن الطالب. ومن المعروف في عرف الدراسات الشرعية، أ ا تتجه دوماً إلى التأصيل النصي من القرآن والسنة فقط، ويأخذ الاحتجاج العقلي مساحة ضيقة، لا يفهمها الطالب بسهولة. فالاستدلال بالحجة العقلية أمر في غاية الأهمية، بعد الاستدلال بالنص، وتعليم الطلاب ذلك مهم جداً، لأنه: "وفي ظل ازدياد الشبهات العقلية، أصبح ضرورياً العناية بالحجة العقلية، في عرض مقرر العلوم الشرعية، بشكل أكثر فعالية."[22] ومن أهم الوسائل المساعدة على إدراك الطلاب فن

---

[20] اللباني. **التفكير الناقد ودوره** في **التعلم الفعال**، مرجع سابق، ص22.

[21] الجلاد، ماجد. "المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها"، المؤتمر الثاني لكلية الشريعة، مرجع سابق، ص 424.

[22] جمال بادي، "تطوير أساليب تدريس العلوم الشرعية"، **ندوة نحو صياغة حديثة لمقررات الدراسة الشرعية**، مرجع سابق، ص2.

الإبداع، إكثار المدرس من السؤال، بحيث تكون الأسئلة الكثيرة المتتابعة المتتالية مدخلاً للدرس، وليس بالضرورة أن تتم الإجابة عن كل الأسئلة آنياً وفي أثناء إلقاء الدرس، وهنا وجب تطوير ما أسماه الدكتور جمال بادي "أسلوب ضرب الأمثلة."[23]

فالمهم أننا علمنا الطلبة طريقة السؤال، وطريقة الوصول للمعلومة المطلوبة عن طريق سؤال مباشر أو غير مباشر. ويمكن هنا الاستعانة بما يسميه التربويون "الابتكار بالاستثارة"، بحيث تكون مهمة المدرس استثارة الطلاب، عن طريق طرح بعض التعليقات القصيرة المثيرة، وذلك من أجل استدعاء الآراء والأفكار الجديدة.[24] وهنا سيقوم المدرس بدور المدرب والمراقب والمستشار؛ أي أن دوره لا يكمن في صب المعلومات صباً، وإنما بتوجيه الطلاب نحو المعلومات، والإشراف على توجيههم الوجهة الصحيحة، وتدريبهم على روح التساؤل، وتشجيعهم على ذلك؛ أي أن يتم عرض الموضوع على هيئة مشكلة أو تساؤل يثير اهتمام التلاميذ وتفكيرهم لتحقيق أهداف تدريس العلوم، وإتاحة الفرصة لهم مع المعلم لوضع الفروض المناسبة لحل المشكلة.[25]

ومن أجل تأهيل الطالب عملياً، يأخذ المدرس في الاعتبار، أن طالب الدراسات الشرعية مثله مثل طالب في التخصص التقني، يدخل المخبر يومياً؛ فطالب الدراسات الشرعية وإن كان لا يدخل إلى هذه المخابر في أيام دراسته، فإنه لا محالة داخلها في واقع حياته، على اعتبار أنه سيكون قاضياً شرعياً أو مدرساً أو إماماً خطيباً، أو فقيهاً مجتهداً، أو فرداً عادياً في مجتمعه، ولكنه غير عادي بالنظر إلى تخصصه الذي يتطلب منه إلماماً بعلوم الشريعة وتفريعا ا؛ فهو سيسأل كل حين عن مسألة فقهية أو فتوى أو معنى حديث، أو معنى آية، وهو هنا في مركز المفتي وا تهد بين أهله وجيرانه وأفراد بلدته الصغيرة، "ومن مظاهر القصور والخلل والتقصير الواضح البين، أن

---

23 المرجع سابق، ص5.

24 علي، محمود محمد. **تنمية مهارات التفكير**، جدة: دار ا تمع للنشر والتوزيع، 2002، ص104.

25 سلامة، عادل أبو العز أحمد. "عن تصور مستقبلي لمناهـج العلـوم في مرحلـة التعليـم الأساسـي فـي ضـوء متطلبـات العصـر"، المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين، مرجع سابق، ص17.

يواجه طالب الشريعة -الذي يرى نفسه مختصاً في الحديث أو العقيدة أو التفسير- بمسائل من الحياة تتصل بالحلال والحرام عملياً، ثم يعتذر عن عدم قدرته على التعامل معها لأنه مختص بالعقيدة مثلاً وليس بالفقه."[26]

وهنا يحضرني مثال مهم وهو أن إحدى زميلاتي -وهي خريجة معهد الدعوة والإعلام- لم تدرس من مواد الفقه إلا القليل القليل، حدث أن تزوجت إماما، وهو الأمر الذي استدعى أن كثيراً من نساء المدينة يزر ا، بغرض الاستفتاء والسؤال، فتجد نفسها حائرة لا تعرف ماذا تقول، والسبب أ ا خريجة كلية الدعوة والإعلام، ولم تدرس من الفقه وعلومه إلا النزر القليل! وهنا تظهر الحاجة إلى دراسة فن الترجيح والمناظرات والجدل العلمي، التي حفل ا تاريخنا الإسلامي، فندرب الطلبة على فن المناظرات والاستدلال المقابل للاستدلال المضاد، فإن هذا الفن معناه وجوب استحضار الحكم ودليله بصورة آنية، وذلك يتطلب حفظها وفهمها، واستيعاب أهميتها ومكانتها، وموضعها بين المسائل المعروضة، حتى يتأتى استحضارها؛ وهذا أحد فنون التفكير الإبداعي الذي يتدرب الطلاب عليه في الدرس النظري ثم التطبيقي. فهذه العلوم تعد أعمالاً تحتاج إلى فنون تطبيقية مثل فن الخطابة المتماشي مع الأحداث اليومية، وعلم القضاء الذي يحتاج إلى تطبيق وتمثيل للمحاكم، ومجالس القضاء التي تحتاج معرفة فن الترافع ومحاجة الخصم بالحجة والبيان ...الخ.

2- التفكير الإبداعي على مستوى المادة العلمية (الكتاب). يركز مؤلفو الكتب فالكتب المدرسية على المعلومات العلمية البحتة بعيداً عن التطبيقات العملية -إلا نادراً- لذا لابد من اختيار المادة المناسبة لمستوى الطلبة، فهماً واستيعاباً، بحيث يختار الكتاب الجامع لشرح المفردات والمصطلحات الأساسية، المعتمد على المصادر والمراجع القيمة، الممثل بأمثلة واقعية يفهمها طالب العلم، ناهيك عن اختيار الكتاب ذي الأسلوب الميسر، لا هو بالأسلوب الركيك الضعيف ولا هو بالصعب. ومن مميزات المادة أن تكون منقحة متنوعة بين الجديد والقديم، ليدرك الطالب كيف تسير

---

[26] حوى، محمد سعيد. "ما الذي نريده من طالب الشريعة فقهاً"، المؤتمر الثاني لكلية الشريعة، مرجع سـابق، ص114.

عملية الاجتهاد والإبداع في إنزال النصوص الشرعية منازلها في كل عصر وفي كل زمان. ومن هنا أرى أنه لا يستحسن الاختيار الأحادي للكتاب، إما كتاب قديم؛ وهو الذي وضع لعصره في أمثلته وشروحه وتفصيلاته، أو كتاب جديد؛ وهو الذي يفتقر إلى النصوص الفقهية القديمة، التي يجب على الطلاب ممارسة قراء ا وتدريبهم على ذلك حتى يستوعبوها، كما أن الكتاب الحديث عادة ما يستند إلى مذهب واحد إما الشافعي أو الحنفي أو غيرهما.

وفي هذا الصدد يقول الدكتور وهبة الزحيلي: "وينبغي لدارسي العلوم الشرعية المتخصصة، الجمع في التأليف بين الطريقة الحديثة في التأليف، بإتباع المنهج العلمي في كل موضوع فقهي، ومراعاة الأسلوب السهل غير المعقد...كما ينبغي ربط الطالب الشرعي بالمصادر القديمة للتعرف على أساليبها وطرقها في معالجة الموضوع..."[27] ولذا أرى أنه لا بد من محاولة الجمع بين مادتي الكتابين، بحيث تضبط الموضوعات الفقهية التي عرفت قديما، بالفروع الفقهية الحديثة؛ ويضاف إلى القديم الجديد من الصور والمستجدات، إذن لا بد من صياغة جديدة حديثة للمادة الفقهية، وهو ما يستدعي تجهيزاً من المدرس، وتحضيراً للمادة العلمية المطلوبة بحسب الفصل الدراسي وعدد ساعاته. ويراعى كذلك هنا الطلبة الموجه إليهم الدرس (درس للعرب فقط، للمالويين فقط، لمتعددي الجنسيات)، وهذا فن لا يتقنه إلا مدرس حاذق ماهر. والذي أميل إليه أن يحضر المدرس مذكرة يومية لدرسه، انتقاءً من كتب متعددة، قديمة وحديثة، تتوافق مع مستوى الطلاب، ومع طريقة المدرس نفسه في الدرس؛ وإلا من أين يتأتى الإبداع إذا اعتمد كل مدرس على كتاب واحد مقرر لفصول دراسية كثيرة ولسنوات طويلة ؟ فعلى حسب مستوى طلاب كل فصل دراسي يتحدد محتوى ومستوى الدرس نفسه. قد يبدو هذا الأمر صعباً متعباً ويحتاج إلى وقت، ولكنه في حقيقته ممتع جدا، إذ سيحس المدرس نفسه أنه يمارس الإبداع واقعاً، وإذا ما أحس بذلك فإنه من السهل حث الطلاب على عملية التفكير والإبداع.

---

[27] الزحيلي، وهبة. **الكتاب الفقهي الجامعي: الواقع والطموح**، المؤتمر الثاني لكلية الشريعة، مرجـع سـابق، ص242.

ففي فقه العبادات مثلاً، وجب الأخذ في الاعتبار توقيت الصلوات والصيام للذين يقطنون القطب المتجمد الشمالي، وهل تجب الزكاة في الزروع والخضراوات، ناهيك عن الأسهم والسندات، وآلات المصانع ومداخيل الشركات. وفي فقه المعاملات: عند الحديث عن أنواع الشركات، لم تعد ثلاثاً أو أربعاً فقط كما في القديم، (مضاربة، عنان، وجوه، أبدان) بل دخلت أشكال جديدة مثل: شركات المساهمة المحدودة، وغير المحدودة، وغيرها؛ كذلك تغيرت في العصر الحديث صور القبض، فلم يعد متمثلاً في القبض باليد فقط بل تعداه إلى صور جديدة ، وأصبحت المحاماة أهم صور درس "الوكالة". وإذا ما أردنا شرح درس البيوع المحرمة فإن المثال القديم هو بيع الملاقيح والمضامين، أما الآن فهو بيع الدم والأعضاء الآدمية؛ وبدل الحديث عن الحوالة والمقاصة في صورها القديمة، دخلت مفاهيم جديدة مثل بطاقات الائتمان، وخطابات الضمان. وبدلاً عن الاستدخال، وهو الصورة البدائية في إنجاب الأولاد، أصبح الحديث عن التلقيح الاصطناعي بأنواعه المتمثلة في (التلقيح ا هري، وأطفال الأنابيب، والرحم المستأجر) والاستنساخ.

ويبدو الأمر أكثر وضوحاً في مادة "أصول الفقه"، التي كثيراً ما نسمع عن دعاوى تجديدها وتطويرها، فمنهج أصول الفقه كان يتعامل مع قضايا زمانه والعصر الذي وجد فيه، وكما قال الدكتور حسن الترابي عن المنهج التقليدي:" لأنه مطبوع بأثر الظروف التاريخية التي نشأ فيها، بل بطبيعة القضايا الفقهية التي كان يتوجه إليها البحث الفقهي."[28] وعلى هذا فإن محاولة تطوير منهج الاستنباط، ومنه تطوير المنهج الأصولي، هو القضية الأساس للتعامل مع المستجدات والنوازل، إضافة إلى ارتباطه الوثيق مع فكرة تقنين الشريعة الإسلامية "التي تفرض منهجاً أصولياً محكماً في التعامل مع الأدلة"[29]، الأمر الذي دعا أحد الباحثين إلى القيام بتقنين أصول الفقه.[30] وهنا

[28] الترابي، حسن. **قضايا التجديد: نحو منهج أصولي**، الخرطوم: معهد البحـوث والدراسـات الاجتماعيـة، 1990، ص195.

[29] إمام، محمد كمال الدين. "نحو تطوير تدريس علمي أصول الفقه والفقه"، **مجلة المسـلم المعاصـر**، ع112، (أبريل/ يونيه 2004)، ص7.

[30] انظر: عبد البر، محمد زكي. **تقنين أصول الفقه**، القاهرة: دار التراث، 1989.

يمكننا أخذ علم ومادة "أصول الفقه" نموذجاً بارزاً لبيان أهمية التحلي بالنظرة النقدية الإبداعية، بغرض أن يكون الدرس الأصولي مستوفياً لقواعد استنباط الأحكام الشرعية عموماً من نصوص الوحي، ومنه إيجاد أحكام شرعية للمستجدات والنوازل بداية، وأن يكون في مستوى الطلبة بإعانتهم على اكتساب ملكة الاستنباط من الأدلة نهاية.

3- التفكير الإبداعي على مستوى الطالب: فعادة ما يحس طالب الدراسات الشرعية، بالخجل من تخصصه بين أقرانه من ذوي التخصصات التقنية، وهذا الإحساس من شأنه أن يقتل روح الإبداع والاجتهاد؛ إذ نادراً ما نرى طالب الدراسات الإسلامية يهز رأسه مفاخراً ويقول: أنا طالب في الدراسات الإسلامية، بل يقولها على استحياء؛ رغم أن هذا التخصص وهذا العلم من أشرف العلوم وأقصرها طريقا للوصول لمرضاة الله تبارك وتعالى، فضلاً عن أنها العلوم التي تبين طريق الله وشريعته وأحكامه الواجب تطبيقها وتنزيلها واقعاً. ولعلّ الطالب يتصور أنه بدراسته العلوم الإسلامية -وهي تستند أصالة إلى القرآن والسنة- إذا أخطأ فإنه يثير حوله مشكلات عدة؛ لأنه أخطأ فهم النصوص الشرعية وآراء الفقهاء، والحق أنه لا يجب الخجل من الخطأ، فكل إنسان خطاء. لذا يحبذ تدريب الطالب على كتابة التقارير بشكل أسبوعي، حتى يصبح تعامله مع المفردات والمصطلحات الشرعية تعاملاً سهلاً. فقد يحدث -وفي مرات كثيرة- أن الطالب يسمع ويتعامل مع المصطلح الشرعي مرة واحدة ثم ينساه، إلا أن كتابة التقارير الأسبوعية ومناقشتها جماعياً في حصص المناقشة، تستثير في الطالب روح التفكير الإبداعي فيما يكتبه ويلقيه على زملائه. ناهيك عن حضور الندوات والمحاضرات العامة والمؤتمرات التي تعين الطالب على مسايرة جديد البحوث، وجديد المعلومات، ومعرفة المستجدات والنوازل، فيكتسب منها طرق البحث والإلقاء، ويتعلم منها الشجاعة وطرق المناقشة والسؤال والتعقيب والاستدراك وغيرها من طرق وأساليب الحوار والنقاش الهادي.

ولتفعيل أداء الإبداع والنقد عند الطلاب، فإنه يمكن للمدرسين أن يعززوا التفكير الناقد والإبداعي في المدارس والجامعات من خلال: إعداد مواد منهجية لإثراء الكتب المدرسية العادية، وإجراء مناقشات وحوارات حول قضايا خلافية، وحث

الطلبة على القيام بأداء الأدوار حول أحداث تاريخية؛ حيث تتبنى الأطراف وجهات نظر متناقضة، وحثهم على المشاركة في اجتماعات ا تمع المحلي، أو مشاهدة البرامج التلفازية التي يتم التعبير فيها عن وجهات نظر مختلفة، وحثهم على كتابة رسائل للصحافة للتعبير عن آرائهم حول قضية محلية معاصرة، وتشجيعهم على أن يحلّلوا مقالات صحفية ومواد أخرى لإيجاد أمثلة على التحيز الواضح، وترك ا ال لهم للتصدي للأسئلة عن طريق الإجابات المتعددة، وحثهم على قراءة ومناقشة الأدب الذي يعكس قيماً وتقاليد مختلفة عن تلك التي يتبنو ا، ودعوة أشخاصٍ لهم وجهات نظر خلافية ليتحدثوا مع الطلبة.[31]

وأؤكد هنا أن: الطالب المبدع لا يوجد من فراغ بل من توافر مدرس مبدع فعال، ومادة تعليمية إبداعية، ووسائل تدريسية ناقدة وبناءة وفعالة. وهذه هي شروط التدريس من أجل التفكير الإبداعي: المدرس المبدع والمادة البناءة والطالب ا د.

## ثالثاً: لمحات إبداعية في دعاوى تجديد منهج أصول الفقه:

كثر الحديث عن تجديد أصول الفقه، وعن المواقع التي يجب أن يشملها هذا التجديد أو التطوير أو التنقيح أو الإلغاء. فلم يعد أصول الفقه هو "مجموع طرق الفقه على سبيل الإجمال، وكيفية الاستدلال ا، وكيفية حال المستدل."[32] أو هو "العلم بالقواعد والأدلة الإجمالية التي يتوصل ا إلى استنباط الفقه."[33] فهذا التعريف ينحو نحو المنهج الأول لاستنباط الأحكام التشريعية من أدلتها التفصيلية، ومعنى هذا أنه غير شامل للمنهج الثاني في طرائق الوصول لحكم النوازل والوقائع الجديدة. وهذا أحد أوجه التطوير. فإن كان المنهج الأصولي مرتبطاً بحركة الواقع فإن تطوره آكد وأقوى، ومنهج الاستنباط القديم الذي ظهر مع الإمام الشافعي، كان يتجه نحو النصوص

[31] خطاب، محمد صالح. "رعاية تعليم التفكير في المدارس"، المؤتمر العلمي العربي الثالـث لرعايـة الموهـوبين والمتفوقين، مرجع سابق، ص18.

[32] الرازي، فخر الدين. **المحصول**. ط3، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1998، ج1، ص80.

[33] زيدان، عبد الكريم. **الوجيز في أصول الفقه**، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1998، ص11.

لاستنباط الأحكام الشرعية، غير أن المنهج المتبع الآن هو الاتجاه نحو الوقائع والنوازل والنظر في النصوص للبحث عن أحكام. ومن أوجه التجديد التي يمكن طرحها:

1- إلغاء ما ليس من علم الأصول: إذ من المعروف أن مصادر هذا العلم القواعد الكلامية وقواعد اللغة العربية، التي أخذت حيزاً كبيراً ومساحة واسعة في النقاش، "فالمعتزلة والأشاعرة عمدوا جميعاً إلى القواعد الأصولية المبتكرة، بغية الاستعانة ا في تحقيق الانتصار الفكري والعقلي على الأغيار."[34] ونلاحظ أن المنهج الثاني، هو الذي دعا الأصوليين القدامى لاستحداث طرق جديدة للاستنباط، غير طرق ومباحث علم الكلام والمباحث اللغوية مثل: مباحث الاستحسان، وسد الذرائع، والمصالح المرسلة، وغيرها مما يجب ملاحظته.

2- تطوير وضبط مفاهيم بعض الأدلة: ومن أمثلة ذلك مبحث الإجماع الذي تبدأ إشكاليته من التعريف ذاته. ومبحث الاجتهاد وشروطه التعجيزية التي تكون بحق سبب دعوى غلق باب الاجتهاد. والدعوة إلى اعتماد الاجتهاد الجماعي، وغيرها من المسائل التي تحتاج إلى تفصيل كثير لا يسعه هذا المقام، وهو مما يحتاج إلى دراسات معمقة.

3- تدريس المقاصد الشرعية بصورة وافية: فإن الطرق القديمة لم تعد تؤدي بالغرض في استنباط الأحكام، واستنفذ القياس كل طاقاته، الأمر الذي دعا بعض الأصوليين، إلى استحداث مبحث مقاصد الشريعة، للنظر في نصوص الشريعة وفق إطار عام ضابط للنظر الاجتهادي، هو إطار مقاصد الشارع الحكيم، وتجاوز المنحى التجزيئي إلى النظر في القضايا العامة والفردية بمنظار كلي.

فهذا الجويني -من خلال النظر في نظرية الضرورة عند الفقهاء، والتي تقوم على آحاد الأفراد- استكشف ضرورة الجماعات في تخمينه الواقع على (خلو الزمان من الفقهاء)، التي تمثلت في الضروريات الخمس. فقد ابتكر الإمام الجويني رحمه الله التقسيم الثلاثي لمقاصد الشريعة باعتبار آثارها في قيام ا تمع إلى: ضرورات، وحاجيات، وتحسينيات؛ مسترشداً في ذلك بمبحث الضرورة عند الفقهاء، التي خص

[34] سانو، قطب. "المتكلمون وأصول الفقه"، **مجلة إسلامية المعرفة**، ع9 (1997)، ص44.

مبحثه في الأفراد (أكل الميتة، وشرب الخمر عند الغصة، ...) مستلهماً ذلك من احتمال خلو الزمان من الفقهاء، فكيف يعرف العامي الحلال من الحرام.

أما الإمام الغزالي رحمه الله فقد طور ما وصل إليه شيخه الجويني، ولم يحصره في فرض احتمال خلو الزمان من مجتهدين، بل أدخله في مفهوم المصلحة المرسلة، وجعله قوامها وأساسها الذي تقوم عليه، فكل أمر لم يأت التشريع باعتباره أو إلغائه صراحة، فإن رده إلى حفظ مقصود الشرع المتمثل في حفظ الضرورات الخمس ومكملا ا وهو (الضابط). ثم يأتي الإمامان الرازي والآمدي عليهما رحمة الله، فبعد استيعا ما لفكرة المقاصد ذهبا إلى إدخال التقسيمات الثلاث بمكملا ا في باب الترجيحات؛ فأما الإمام الرازي فقد دعا إلى ذلك ولم يرجح بين الأقسام، وأما الإمام الآمدي فإنه قام بالترجيح والموازنة في تقديم كلية الدين على النفس، والنفس على المال. في حين أن العز بن عبد السلام -رحمه الله- رأى أن الأوامر والنواهي جميعها إما مقاصد أو وسائل إلى تلك المقاصد، مما أثرى المساهمة في الترجيح والموازنة بين المصالح المتعارضة، ومعرفة رتب المصالح والمفاسد.

ثم يأتي الإمام الشاطبي، الذي لم يترك فكرة المقاصد كما هي عند سابقيه، جزءًا صغيراً في مبحث العلة في باب القياس، بل أفردها بالدراسة والبحث، وجعلها إطاراً منهجياً ضابطاً لكثير من المباحث الأصولية. ولتأكيد ذلك فصل في المقاصد، مفصلاً ومفرعاً، مدققاً ومحللاً، فنظم مباحث عدة لموضوع المقاصد، مطوراً فكرة الوسائل وعملية الحفظ. وفي محاولة درء التعارض بين آحاد النصوص استكشف الشاطبي كليات النصوص، والانتقال من النظر الجزئي إلى الكلي، وهو الذي أبدع في المسالك التي أعدها للكشف عن المقاصد، التي تنطلق من النظر في آحاد النصوص لتصل إلى الكليات والعمومات التي تحويها وتتضمنها نصوص الوحي.[35]

وفي العصر الحديث نجد ابن عاشور يحمل ذلك الميراث المقاصدي، ويسير على خطا الشاطبي في إفراد المقاصد بالبحث والتفريع والتحليل الواسع، مطوراً فكرة

---

[35] زوزو، فريدة. **النسل: دراسة مقاصدية في وسائل حفظه في ضوء تحديات الواقع المعاصر**، الريـاض: دار الرشد، 2004، ص29 وما بعدها.

الإمام الجويني ومن بعده الغزالي في الاستفادة من التقسيم الثلاثي في المقاصد (وعدها في باب المصالح والقياس الكلي)،[36] ثم الاهتمام بحفظ هذه الكليات في العموم لا في الأفراد فقط.

ويأتي الآن دور الباحثين في تطوير مقاصد الشريعة وجعلها الإطار العام للدراسات الأصولية؛ "فإن المنهج الأصولي لا تتوافر فيه كل الخصائص العلمية للاستنباط الفقهي؛ إلا إذا أخذت دراسة المقاصد حظها فيه، ومن ثم فالدراسة الشاملة للمقاصد من ألزم الضرورات لتجديد علم الأصول وتطويره ليصبح أكثر وفاء بمقتضيات الاجتهاد في العصر الحديث"؛[37] لأن أكثر الظواهر الحديثة، والمستجدات النازلة على ا تمعات المسلمة لا تجد لها في نصوص القرآن والسنة النبوية أحكاماً تفصيلية إلا ما تضمنته من مقاصد عامة وقواعد كلية.

**خاتمة.**

وفي ختام هذه الورقة البحثية أود أن أبين آفاق هذه الدراسة وهي أن يراعى عند تدريس العلوم الإسلامية، أ ا الموجه لحياة المسلمين دنيا وديناً، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تدريب الطلبة، على سلوك الأساليب الإبداعية في التعامل مع المادة العلمية المدروسة والواقع المعاش، وكذلك من خلال إعداد برامج دراسية تتوافق واحتياجات الأمة الإسلامية في هذا العصر. وأخيراً تفعيل العلوم الشرعية في واقع المسلمين، باعتبارها الموجه ابتداءً، وآلية التطور والنهضة با تمع تبعاً.

وصل اللهم وسلمْ على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين.

---

[36] ابن عاشور، محمد الطاهر. **مقاصد الشريعة الإسلامية**. تحقيق محمد الطاهر الميساوي، عمان: دار النفائس، 1999، ص83.

[37] الدسوقي، محمد. "نحو منهج جديد لدراسة علم أصول الفقه"، **مجلة إسلامية المعرفة**، ع3، 1996، ص136.

# فلسفة الترجمة الفلسفية
# وشروط الإبداع الحضاري

**أبو يعرب المرزوقي**[1]

**مقدمة:**

يمكن الافتراض بداية، أن إشكالية الترجمة تمثل ما يمكن اعتباره التجربة الحاسمة في علاج قضية طبيعة التعبير عامة والتعبير المبدع خاصة. فهذا العلاج يمكن أن يبين أن التعبير اللساني ليس مميزاً للإنسان، إلا بوصفه قمة جبل الثلج الرمزي المميز للإنسان. وأن الإبداعات غير اللسانية، أو التي تتوسل إلى ضروب الترميز الأخرى، هي التي تسهم أكبر إسهام في المستوى الرمزي، من الإبداع الحضاري المحدد لدلالات المستوى الفعلي منه. ويشمل هذا القانون كل الحضارات؛ رغم أنه لم يصل إلى درجة الوعي الصريح إلا في حضارات الكتابة والكتاب. فبالنسبة إلى المسلمين، لا يمكن تصور المسلم قادراً على فهم الإبداع -فضلاً عن الإسهام فيه- دون المرجعية الرمزية، التي يمثلها بدرجة أولى مستويا الإبداع القرآني: (إبداع القرآن المكي، وإبداع القرآن المدني)، ومستويا الإبداع الحديثي: (إبداع الحديث القدسي، وإبداع الحديث العادي) بدرجة ثانية. فهو لا يفهم الطبيعة والتاريخ وما بعدهما، ومن ثم لا يتصور لهما تفسيراً يساعد على إبداع نظريا بما دون آيات القرآن المكي، كما لا يفهم علاقته بالطبيعة والتاريخ دون آيات القرآن المدني. كما أنه لا يتصور عينة نموذجية من النفاذ إلى معاني القرآن المكي في غير الحديث القدسي، ولا عينة نموذجية من النفاذ إلى معاني القرآن المدني في غير الحديث العادي. وكل هذه الأبعاد تدور في وعيه الغائم أو الصافي، حول لحظة التاريخ الصدرية في إبداع التاريخ الفعلي، وحول

---

[1] أستاذ الفلسفة اليونانية والعربية بجامعة تونس الأولى. يدرس حالياً على سبيل الإعارة فلسفة التاريخ والدين والفكر النقدي الإسلامي في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. abouyaareb@yahoo.com

القصص القرآني في إبداع التاريخ بالقص الرمزي استعادة واستيحاء. ولما كان عدد المسلمين الناطقين بالعربية دون عشر المسلمين، باتت الترجمة التي تحاول تحديد فلسفتها، السبيل الوحيدة لفهم هذا الإبداع الإسلامي في الماضي، والإسهام فيه في المستقبل. لكن إذا صحت نظريات الترجمة التي تقصرها على التناظر المستحيل بين الألسن، بات فهم الإبداع الإسلامي والإسهام فيه مقصورا على العرب.

وسيعجب الكثير من السطحيين مما سيجده من الإشارات الدينية الكثيرة - والإسلامية منها على وجه الخصوص- في هذه المحاولة، فيظنها انحرافاً عن غرض العلاج الفلسفي: وكأن فلسفة الدين لا تعد فلسفة بمجرد كون موضوعها دينياً. لكن من يتدبر الأمر بعمق سيدرك أن ذلك مما ليس منه بد؛ فنحن نتكلم في الترجمة التي هي أداة التواصل الأساسية بين الثقافات، فضلاً عن كونها شرط كل إبداع في صياغة قوانين الموجودات، وترجمتها إياهما من المعطى المدرك حسياً إلى لغة الرياضيات. فإذا لم نبين أن للثقافات دوال ومدلولات تتجاوز الخصوصيات بات التواصل بين أهلها مستحيلاً. لذلك، فكل القائلين بالنسبوية الثقافية نفاة لإمكان الترجمة، ومن ثم فهم قائلون بأرخبيلية الحضارات البشرية، فضلاً عما ينتج عن ذلك من نفي للعلم، من حيث هو ترجمة الوجودي إلى الرياضي. فإذا انطلقنا من هذه النتيجة وجد المسلم نفسه منتسباً إلى حضارة، تعتبر خصوصيتها كلية؛ "اعتبار الخصوصيات مجرد أداة للبلوغ إلى الكليات"، أي أن كل خصوصية بمجرد إدراكها خصوصيتها تتجاوزها. لذلك فالإسلام يؤسس لنظرية التعارف بين الشعوب والقبائل غايةً، ولنظرية التنافس في الخيرات بين الشرائع بدايةً، للوصول إلى إدراك الأخوة البشرية، وراء التعدد الثقافي في مرحلة المستخلفين الذين يوحدهم سلباً الكفر بالطاغوت الثقافي، الكفر الذي يرمز إليه نقد القرآن لتقليد الآباء (عدد كبير من الآيات القرآنية) والطاغوت السياسي (عدد أكبر من الآيات) ويرمز إليه نقد القرآن للحكام المتجبرين، كما يوحدهم إيجاباً الإيمان بالله: ﴿الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُم مُّصِيبَةٌ قَالُواْ إِنَّا لِلّهِ وَإِنَّـا إِلَيْهِ رَاجِعونَ﴾ (البقرة: 156). ولعل آيتي الميثاق (الأعراف: 172-173) تجمع كل هذه المعاني نفياً للاحتجاج بتأثير التربية أو بالوراثة العضوية.

فكيف لا يكون قول الرسول محمد ﷺ أن القرآن هو آيته ومعجزته (أداة التواصل الكلي)، وأن رسالته هي الرسالة الخاتمة (مضمون التواصل الكلي)، مجرد دعوى إذا قبلنا بالنسبوية الثقافية؟ إذا نفينا التعالي عن الثقافي نفياً مطلقاً فاعتبرنا الترجمة ممتنعة بإطلاق، كيف يمكننا تصور القرآن قابلاً لأن يكون كتاب المسلمين جميعاً وليس مقصوراً على العرب منهم دون سواهم؟ تلك هي العلة في حصرنا النسبوية الثقافية، في مستوى الأدوات والغايات التدافعية، ورفضنا إطلاقها إلى مستوى الأدوات والغايات التعارفية.[2]

لذلك وجب البحث في نظرية تمكن من العودة بأصل الترجمة إلى تلاقي الوجدان والفرقان في أصل الوحدة البشرية، قصدت فطرة التسمية المتعالية على الألسن، التي فُضل بها آدم على الملائكة للاستخلاف. ويجب على هذه النظرية أن تبين، أن ضروب التعبير الإنساني غير اللسانية، متفوقة على اللسان، الذي ليس إلا ترجمتها إلى نظام رمزي خاص بمنظور حضارة معينة، لضروب التعبير العامة التي تشترك فيها كل الظاهرات الحية، بل وكل الموجودات، فضلاً عن الحضارات البشرية. وتتم هذه الترجمة المتعالية على الألسن، بآليتي التوظيف الذريعي لما ينتخب من الدوال والمدلولات الممكنة تعبيراً عن هذا المنظور: الآلية الأولى هي آلية إدخال الانفصال الصرفي على الاتصال الصوتي لحصر الوحدات الصوتية، كما يحصل في الحروف التي تعتمد عليها الكتابة، لتتألف الأسماء من وحدات محدودة تتنوع بالتأليف فيما بينها،

---

[2] وليس من الصدفة أن يكون القرآن الكريم والحديث الشريف منقسمين بحسب هذين المعنيين: الكلي والخاص. فالقرآن المكي والحديث القدسي موضوعهما الأدوات والغايات التعارفية، مع التنبيه إلى ضرورة عدم الغفلة عن الأدوات والغايات التدافعية. أما القرآن المدني والحديث العادي فموضوعهما الأدوات والغايات التدافعية، مع ضرورة التنبيه إلى عدم الغفلة عن الأدوات والغايات التعارفية.

وتجتمع كل هذه العناصر في اللحظة التاريخية التي صيغت فيها هذه النصوص، ليس من حيث هي نصوص فحسب، بل من حيث هي نصوص أحداث تاريخية، ومن حيث هي تعليق على أحداث تاريخية، جارية في الحاضر، ومعبرة عن موقف من أحداث تاريخية جرت في الماضي، وأحداث تاريخية ستجري في المستقبل، ومعانٍ كونية شارطة لكل حدوث تاريخي؛ أعني المتعاليات التي صنفناها إلى خمسة أصناف من القيم.

وكأنّ الرمز من جنس المواد في الكيمياء. لذلك فالصرف هو علم كيمياء اللسان. أما الآلية الثانية فهي آلية الوصل بين الوحدات الدالة المؤلفة من تلك العناصر، لجعل المعاني بدورها مؤلفة من وحدات قابلة للحصر شكلاً لا مضموناً، من خلال حصر قوانين التأليف. فيكون النحو بالقياس إلى اللسان كالفيزياء بالقياس إلى الطبيعة. وبذلك يكون اللسان الطبيعي مؤسسة اجتماعية، تفصل الإنسان من صلتيه بما يحيط به من الطبيعة وما وراء الطبيعة، ليحصر الترميز في الثقافي الحضاري الذي تبني عليه السوفسطائية المحدثة (ما بعد الحداثة) حصرها الإنسان في المواضعات اللسانية. وإطلاق مثل هذا التصور وحصر قدرات الإنسان الترميزية في اللسان، أو حتى جعل الترميز اللساني أرقى درجات الترميز الإنساني، يجعل الترجمة مستحيلة؛ سواء أكانت داخلية أم بين ألسن مختلفة.

وما دون الصرف يعيد إلينا اتصال الصوت المطلق، فيرجعنا -من ثم- إلى كل الأنظمة الصوتية التي يمكن أن تكون رموزاً (الطبيعة). وما فوق النحو يعود بنا إلى التأليف المطلق، فيرجعنا -من ثم- إلى كل الأنظمة التأليفية التي يمكن أن تكون رموزاً متجاوزة للثقافي والحضاري (ما بعد الطبيعة). وبهذين التجاوزين إلى الطبيعة (معيناً مطلقاً للدوال الممكنة)، وإلى ما يمكن أن يعد ما بعدها لها (معيناً لكل المدلولات الممكنة)؛ يتخلص الإنسان من القطيعة الوجودية المرضية التي تؤسس لكل الإنسويات، سواء استندت إلى حلول الرب في الإنسان (كل وحدات الوجود الإنسوية)، أو إلى نفي الرب وتأليه الإنسان (كل وحدات الوجود الطبعوية). فنجد التأليف اللامتناهي لمادة الدال، وراء المنفصلات الصرفية المنتجة للسان الطبيعي الخاص بشعب معين أو بحضارة معينة، ولنسمه موسيقى؛ وهذه التأليفات اللامتناهية أو الموسيقى قابلة لأن تكون أداة تواصل بين كل البشر، بل وبينهم وبين كل الموجودات الطبيعية. كما نجد التأليف اللامتناهي لصورة المدلول، ولنسمه رسماً؛ وهذا الرسم لا يقتصر على رسم المفاد بالمنطق اللساني، حتى لو ذهبنا به إلى حد مدونة أرسطو (المصنفات الثمانية؛ كو ا جميعا تتعلق بالتأليفات المقصورة على

اللساني)، بل يتعداه إلى التأليف من جميع أصناف الرسوم القادرة على التعبير عن المؤلفات المدلولية بكل ضروب الرموز. وبذلك يحيط هذان التجاوزان -كل الطبيعة وكل ما بعدها- باللسان الإنساني، فيربطانه بما يتصوره الفلاسفة دون الرموز اللسانية وما فوقها، أعني يربطانه بكل الرموز ما كان منها طبيعياً، وما كان وضعياً، أي بالمفهوم الأعم الذي هو كون كل موجود رمز ذاته بذاته. فيربطه هذان التجاوزان بمفهوم الآية، التي تجعل كل موجود رمز كل الوجود بم لته فيه المنقوشة في ذاته. لذلك فهو يدرك بقيامه الذاتي وبم لته في منظومة الموجودات، فيكون بموقعه من هذا الحيز رمزاً أو آية، تجعله متصلاً بكل ما عداه، فضلاً عن صلته بربه وربما جميعاً. فكل موجود يمكن أن يكون رمزاً لغيره ومرموزاً إليه بغيره، في نظام رمزي كوني، هو شرط التواصل، ليس بين الناس فحسب؛ بل بين كل الموجودات في تبادلها التأثير والتأثر، وفي علمها وعملها، فضلاً عن كل ضروب التقويم التي يعود إليها إدراك الإنسان لهذه الأواصر بين الموجودات: (الذوقي، والرزقي، والنظري، والعملي، والوجودي).

لذلك فإن هذه الدراسة سوف تحاول فهم شروط الترجمة الفلسفية: تجريبياً؛ من خلال علاج بعض النماذج، ونظرياً؛ من خلال البحث في مدلول الافادة بين الخصوصية الثقافية والكلية الطبيعية، من منطلق ما يمكن أن يعد صياغة لفلسفة الرمز في الفكر الإسلامي المبدع، كما تتعين في مفهوم الآية المتضمن لشروط التواصل بين الذات وذا ا، وبين البشر، ثم بينهم وبين كل الظاهرات الطبيعية والتاريخية. وتتكون هذه الدراسة من ثلاث مسائل رئيسة: المسألة الأولى هي محاولة تطبيقية لتحديد العقبات الزائفة في الترجمة؛ من خلال نماذج لبعض النصوص، مع المقارنة بين الترجمة الإنجليزية والترجمة العربية الممكنة للنماذج نفسها. والمسألة الثانية هي محاولة نعالج فيها طبيعة العقبات التي تعترض فعل الترجمة؛ من خلال العلاقة بين التعبير اللساني المحدود بالثقافة، والتعبير الكوني المتجاوز لكل ثقافة. أما المسألة الثالثة فهي شروط التواصل الكلية من المنظور القرآني ومقوماته؛ من حيث هو أصل كل ابداع رمزي وفعلي في الحضارات البشرية. ونختم المحاولات الثلاث بحصر الحلول التي توصل إليها

العقل البشري في أهم أنساق الفكر الفلسفي والديني، والغاية التي بلغت إليها الرسالة الخاتمة، لتجاوز ما في الحلول من فصام يقضي على وحدة البشرية؛ وحدة الشخص بداية، ووحدة النوع غاية. والكلمة الأخيرة ستكون لتبرير حاجة المسلمين للتحرر من الخصوصيات، وتحقيق الكونية الإسلامية التي هي أساس الختم والتوجه للعالمين.

## أولاً: عقبات الترجمة الزائفة:

لن نقدم بعض الفرضيات حول محددات عملية الترجمة، قبل أن نضرب أمثلة تبين قابلية أي نص من نصوص هيدجر* للكلام باللسان العربي دون إشكال بمعيار سقف التواصل المطلوب؛ أعني سقفاً لا يتجاوز ما هو ممكن بترجمة النص إلى أي لغة أخرى؛ سواء أكانت من جنس اللسان الألماني أم من جنس آخر. وسنضرب مثالين من كتابه: الزمان والوجود؛ بنصين طويلين نسبياً، يتبين منهما أن مقال هيدجر يقبل

* لا أتصور أحداً من المثقفين المعاصرين يجهل هيدجر الفيلسوف الألماني الأخير من هو. وذلك لعلتين؛ فنظرياته اللسانية والتأويلية أولاً اكتسحت مجال النقد الأدبي الذي بات البديل من الفلسفة في فكر ما بعد الحداثة، وكذلك العلوم الإنسانية المتأثرة بالتاريخانية والخصوصيات الثقافية. وهو ثانياً فيلسوف الفكر الديني الوجودي والتأويلي، الذي يرد التجربة الدينية بصورة ضمنية إلى مفهوم مسيحي خالص، (لا ننسى أنه خريج معهد ديني كاثوليكي)؛ حيث يرجع الوعي الديني إلى فكرة ابن (الوجود المتعين) الله (الوجود الكلي)، أو بتفاقه فلسفي "دا+زاين" أي حلول الزاين (الوجود) في ال"دا=هنا أو هناك"، الذي هو رمز التعين الحلولي في ذات بشرية، حيزاً معيناً تعاني النفس البشرية آلام التجربة الدينية أو آلام المسيح. والمقصود بالآلام الوجود الدنيوي نفسه، لا إلى التعذيب الفعلي الحاصل على شخص النبي المسيح في الأرض المغصوبة. والمعلوم أن ذلك كله من الأمور التي لا يقبل بها المنظور الإسلامي. فلا المسيح ابن الله، ولا الإنسان تعين الله أو راعي الوجود، ولا الدنيا عذاب، ولا المسيح قتل أو عذب بل "شبه لهم". وإذن فمنظور الإسلام مناف تمام المنافاة لهذه التصورات، بحيث إن كل المتأثرين بالتصورات الهيجدرية، تمسحوا (أو تنصروا) من حيث لا يعلمون، لظنهم أن هيدجر صادق في دعواه القطع مع الفكر الديني، والتمحض للفكر الفلسفي الملحد. وقد جرت العادة أن يكون الإلحاد بوابة التبشير المسيحي الذي عرفناه في المغرب العربي؛ فهو الجسر المحتوم سواء توسل ثورية الماركسية، أو حيادية العلمانية، أو تشاؤمية الوجودية الهيدجرية. وقد تم اختيار هدجر لضرب الأمثلة لعلتين: فأولا يمكن اعتبار المقال دحضاً نسقياً غير مباشر لمزاعمه في نظرية اللغة، من حيث التمايز والمفاضلة بين الألسن، ومن حيث بناء الخصوصيات الثقافية عليها بناء يكاد ينفي التواصل بين البشر. وثانياً لأن غالب المشققين من المترجمين العرب، مولوعون بمحاكاة أساليبه التشقيقية التي تتصور المعاني العلمية قابلة للرد إلى مجالات الدلالة اللسانية الغفلة.

القول بعربية سوية غنية عن الوضع الشخصي، فضلاً عما ناقشناه سابقاً من الأمثلة، التي بينا فيها أن ما يتصوره المترجمون عقبات، لا وجود له إلا عند من يسعى إلى محاكاة خصائص الدال في اللغة المنقول عنها، بدل الاقتصار على نقل المدلول الذي ينبغي أن تتدانى فيه كل اللغات شرطاً في إمكان الترجمة.[3]

فنحن نعتقد أن مصدر الصعوبة في الترجمة، ليس مأتاه تحقيق التوازي بين لسانين- لأن ذلك دليل على سوء فهم غرض الترجمة- بل هو تصور المعنى الواحد، بين عبارتين حتى في اللسان الواحد؛ أي أن اختلاف الدال شرط ضروري في الترجمة الداخلية، فضلاً عنه في الترجمة الخارجية. ومعنى ذلك أن الترجمة الداخلية (في اللغة نفسها) لا تقل صعوبة عن الترجمة الخارجية (بين لغتين)، وأن مشكلة الترجمة أعم من مشكلة العلاقة بين ضروب الإفادة في لسانين مختلفين، لأ ا تنتسب إلى مشكلة المحافظة على وحدة المدلول خلال تنويع الدال، سواء أكان ذلك في اللغة نفسها أم بين لغات مختلفة. وحتى نؤكد ذلك سنشفع المثالين اللذين يبدوان يسيري الترجمة، بمثال يبالغ الكثير في ما ينسبه إليه من صعوبة، لنبين أن ما ورد فيه من تشقيق لغوي، لا يتعدى دوره دور الأثر الخطابي الواضح، وأنه لا علاقة له بالمضمون الفلسفي.[4] ولعلنا بذلك نشرع في إدراك مكمن الصعوبة في الترجمة. فليست مصاعب الترجمة ناتجة عن عسر الجسر بين اللغات المختلفة، بل هي تصدر عن صعوبة المحافظة على

---

[3] انظر مقالاً لنا بعنوان: "مفارقات الترجمة الفلسفية العربية: العقبات والحلول"، يصدر قريباً إن شاء الله في **مجلة الفكر العربي المعاصر** ببيروت يصدرها مركز الإنماء القومي، الأستاذ مطاع صفدي.

[4] يخطئ من يتصور علم البلاغة مطابقا لعلم الخطابة. فالبلاغة هي علم الأسلوب في كل أجناس القول، من أقصى حدود الخطاب العلمي (الرياضيات والمنطق)، إلى أقصى حدود الخطاب الأدبي (الشعر والبلاغة)، كون غرضه هو كيف يؤدي القول وظائفه التبليغية، بحسب أبعاد علم اللسان الأربعة التقليدية، دلالة، وبناءً، وتداولاً، وأدباً؟ (والأدب يضيف أمراً للثلاثة الأولى، تخلو منه في وظائفها العادية؛ فتكون أصناف علوم اللسان أربعة؛ كما هي في النظرية العربية التي عرضها ابن خلدون، وليست ثلاثة كما يزعم علماء اللسان المحدثون). أما الخطابة فهي فن الإقناع الذي لا يتعرض إلى الأسلوب، إلا من حيث هو أحد حجب إدراك الحقيقة، وأدوات التأثير في القول الخطابي، الساعي إلى تغليب أحوال النفس لتحقيق القناعات المطلوبة، بدل البحث في أداء المعاني عامة دون حصرها في غرض بعينه. فن الخطابة يمكن أن يكون أحد تطبيقات البلاغة وليس هو إياها –وليس البلاغة ذا ا.

وحدة المدلول عند تغيير الدال، وصعوبة المحافظة على وحدة الدال عند تغيير المدلول، سواء أكان ذلك في اللغة نفسها أم في لغتين مختلفتين. ومن ثم فعسر الترجمة هو عينه عسر التعبير الرمزي عامة، كيف نحقق التوازي بين التناهي الدالي واللاتناهي المدلولي، تحقيقاً يخلصنا من المحاولة اللامتناهية لتحقيقه، المحاولة التي هي عاهة تنخر كل محاولة للتعبير الإنساني. فكيف نضمن وحدة الرامز عند تعديد المرموز، ووحدة المرموز عند تعديد الرامز، أو على الأقل؛ كيف نبقي على وحدة إدراكهما، إذا لم يكن ذلك مستنداً إلى مواضعتين: أولاهما تتعلق بالحد الذي نعتبر فيه ما دونه من الفروق مقبولاً، كونه لا يناقض الوحدة بل يبقي عليها، وثانيتهما تتعلق بالتثبيت المتناوب للدال؛ لندرس تغير المدلول، أو للمدلول؛ لندرس تغير الدال.

المثال الأول: تعريف هيدجر للدازاين:*[5]

* "دازاين" كلمة ألمانية مؤلفة من "دا" اسم إشارة في المكان بدلالتي هنا وهناك، و"زاين" بمعنى الوجود. وهي تعني العين الموجودة المشار، إليها خارج الذهن في عموم دلالتها الألمانية. لكن هيدجر خصصها للوجود الإنساني، كما هي عادته في التحكم الاصطلاحي. فهو يعرف الدازاين قائلاً: "الدازين أعني به وجود الإنسان. ويحدد الإنسان عامياً كما يحدده فلسفياً، بكونه الحيوان الناطق الذي يتعين وجوده جوهرياً بقدرته على الكلام":

"Das Dasein, d.h. das Sein des Menschen ist in der vulgaeren ebenso wie in der philosophischen 'Definition' umgrenzt als 'xuon logon exon', das Lebende, dessen Sein wesenhaft durch das Redenkoennen bestimmt ist"(S.u.Z. p.25)

5 "Das 'Wesen' dieses Seienden liegt in seinem Zu-sein. Das Was-sein( essentia) dieses Seienden muss, sofern ueberhaupt davon gesprochen wierden kann، aus seinem Sein ( existentia) begriffen werden. Dabei ist es gerade die ontologische Aufgabe zu zeigen, dass, wenn wir fuer das Sein dieses Seinden die Bezeichnung Existenz waehlen، dieser Title nicht die ontologische Bedeutung des ueberliferten Teminus existentia hat und haben kann; existentia besagt nach der Ueberliferung ontologish soviel wie Vorhandensein، eine Seinsart, die dem Seienden vom Charakter des Daseiens wesensmaessig nich zukommt. Eine Verwirrung wird daduch vermieden, dass wir fuer den Title existentia immer den interpretierenden AusdruckVorhandanheit gebrauchen und Existenz als Seinsbestimmung allein dem Dasein zuweisen. Das 'Wesen' des Daseins liegt in seiner Existenz. Die an disem Seienden herausstellbaren Charaktere sind daher nicht vorhandene 'Eignenschaften' eines so und so 'aussehenden' vorhandenen Seienden، sondern je ihm moegliche Weisen zu sein und nur das. Alles so-sein dieses Seienden ist primaer Sein. Daher drueckt der Titel 'Dasein', mit dem wir dieses Seiende bezeichnen، nicht sein Was aus, wie Tisch, Haus, Baum, Sondern das Sein." (Heidegger، Sein und Zeit, Max Niemeyer Verlag، Tuebingen, 2001 s.42)

"يكمن جوهر هذا الموجود في استعداده إلى أن يكون. ف"ماهية" (إيسانسيا) هذا الموجود ينبغي -إذا صح أصلاً لنا أن نتكلم عن ماهية ننسبها إليه- أن نتصورها من منطلق وجوده (الإنية: إكزيستنسيا). والمهمة الأنطولوجية المباشرة هي أن نبين أننا عندما اخترنا أن نسمي وجود هذا الموجود ب"الوجود: إكسيستنتس" فإن مدلول هذا العنوان ليس الدلالة التي لمصطلح "الإنية: إكزيستنسيا" الوجودية في الموروث، أو التي يمكن أن تكون له فيه. ف"إكزيستنسيا" تعني وجودياً في دلالتها الموروثة ما يعنيه "المثول" الذي هو ضرب من التأنن لا يلائم جوهرياً موجوداً له خاصية الدازاين المميزة. ومن ثم فإننا نتجنب اللبس باستعمالنا العبارة التأويلية "مثول" مقابلا للاسم "الإنية=إكزيستنسيا" وحصر استعمال "الوجود=إكسيستنتس" من حيث هي حد وجودي للدلالة على الدازاين." إن جوهر الدازاين يكمن في وجوده. لذلك فإن ما يقبل التحرير من خاصيات هذا الموجود، ليس صفات قائمة الوجود لموجود يبدو على هذه الصورة أو تلك، بل هو دائماً كيفيات استعداده لأن يكون ولا شيء غير ذلك. وكل وجود لهذا الموجود على هذه الصورة أو تلك هو بدءا وجود. ومن ثم فإن العنوان "دازاين" الذي نعرف به هذا الموجود لا يفيد "ماهية" (مثلما هو الشأن عندما نتكلم) عن مائدة أو بيت أو شجرة، بل هو يفيد الوجود." ولا يتضمن النص إلا صعوبتين يسيرتي الحل دون مساس بالتقليد الفلسفي العربي:

أما الصعوبة الأولى: فهي المقابلة إكزيستنسيا وإكسيستنتز، والفرق في الدال هو نطق الأولى باللاتينية والثانية بالألمانية. ولما كنا لا نملك مثل هذه الإمكانية كون اللاتينية ليست أصلاً للمقابل العربي، بات من الواجب أن نتواضع على مناظرة المقابلة بمقابلة مماثلة بين الإنية (التي نشتقها من إن العربية جزماً بالأمر، قاصدين أمر

---

النص الانجليزي:

"The 'essence' [Wesen] of this entity lies in its 'to be' [Zu-sein]. Its Being –what-it-is [Was-sein] (essential) must, so far as we can speak of it at all, be conceived in terms of its Being (existentia). But here our ontological task is to show that when we choose to designate the Being of this entity as 'existence [Existenz], this term does not and cannot have the ontological signification to the traditioanal term 'existentia'; ontologically, existential is tantamount to entities of Dasein's character. To avoid getting bewildered, we shall always use the Interpretative expression 'presence-at-hand' for the term 'existentia', while the term 'existence', as a designation of Being, will be allotted solely to Dasein"( p.67).

حصول الماهية في الوجود الفعلي، وليس من الآن اليونانية بمعنى الوجود) حصراً إياها في المدلول العام للوجود من حيث هو ما يقابل الماهية، والوجود بمعنى إكسيستنتس. ولسنا نفعل ذلك تحكماً بل بقصد المحافظة على ما استقر من استعمال صارت تسمى به الفلسفة الوجودية. ولولا هذا الاستعمال لكان من الأفضل التواضع على العكس تماماً، فنجعل الوجود المعنى العام المفاد بإكزيستنسيا، والإنية على المعنى الخاص المفاد بإكسيستنتس.

وأما الصعوبة الثانية: هو ترجمة "فورهند ايت". وقد فضلنا ترجمتها بالمثول، قاصدين المثول ا ـرد من كل توظيف بين يدي المدرك؛ بمعنى الحضور المتقدم على التوظيف الإنساني، كما في فورهندنزاين المقابلة تسوهندنزاين. والمثول بين يدي المدرك هو الوجود، لأن وجود الشيء في الدلالة الأولى، هو كون الشيء موجوداً من واجد؛ أي ماثلاً أمام مدرك. لذلك فإن الكندي يستعمله بمعنيين: بمعنى كون الشيء معلوماً، وبمعنى كون الشيء حاضراً؛ وذا قيام يجعله يلاقي من يدركه بمثوله بين يديه. وهذا المعنى المضاعف يمكن أن نستشفه من عبارة "وجدت الضالة". فهي تعني أنني أبحث عن شيء ضل وجدته فلم يعد مفقوداً. وإذن فخلال البحث عن المفقود، نسلم بأنه له القيام الذاتي رغم عدم الحضور أمام الإدراك. وفي اية البحث يصبح الموجود موجوداً بالمعنيين: موجوداً بذاته وموجوداً عند الإدراك.

أما المثال الثاني: فتعريف هيجدر للفلسفة:[6] بأ ا "نظرية الوجود والظاهراتية

---

6 Ontologie und Phaenomenolgie sind nicht zwei verschiedene Disziplinen neben anderen zur Philosophie gehoerigen.Die beiden Titel charaketerisieren die Philosophie selbst nach Gegenstand und Behandlungsart. Philosophie ist universale phaenomenologische Ontologie, ausgehend von der Hermeneutik des Daseins, die als Analytik der Existenz das Ende des Leitfadens alles philosophischen Fragens dort festgemacht hat، woraus es entspringt und wohin es zuruckschlaeg (...) Die Gewinnung des Grundbrgriffes ‘Sein’ und die Vorzeichnung der von ihm geforderten ontologischen Begrifflichkeit und ihere notwendigen Abwandlungen beduerfen eines kondreten Leitfadens. Der Universalitaet des Begriffes von Sein widerstreitet nicht die ‘Spezialitaet der Untersuchung-d.h.das vordringen zu ihm auf dem Wege einer speziellen Interpretation eines bestimmten Seienden, des Daseins, darin der Horizont fuer Verstaendnis und moegliche Auslegung von Sein gewonnen werden soll. Dieses Seiende selbst aber ist in sich ‘geschchtlich’, so dass die eigenste ontologische Durchleuchtung dieses Seienden notwendig zu einer ‘historischen’ Interpretation wird.” S.und Z..s.38 and 439- s. 39.

ليستا فنين مختلفين موجودين بجوار غيرهما من الفنون المنتسبة إلى الفلسفة، بل كلتا التسميتين تمثل خاصية الفلسفة ذا ا، من حيث موضوعها وطبيعة علاجها. فالفلسفة هي نظرية الوجود الظاهراتية التي تنطلق من تأويلية الدازاين؛ تأويليته التي تثبت فيها -من حيث هي تحليلية الكينونة- غاية الخيط الناظم لكل تساؤل فلسفي بوصفها مصدر التساؤل ومورده. ويقتضي تحصيل تصور الوجود الأساسي، ورسم ما يتطلبه من تصورية الوجودية وتغيرا ا الضرورية نظاماً هادياً متعيناً. ذلك أن كلية تصور الوجود لا تناقض خصوصية البحث؛ أعني الولوج إليه عن طريق تأويل مخصوص لموجود معين، تأويل، الهنيس (من هنا + أيس لترجمة دا+زاين)، تأويله الذي ينبغي أن يستمد منه أفق الفهم والتأويل الممكن للوجود. لكن هذا الموجود هو ذاته موجود تاريخي؛ حيث إن الإنارة الوجودية الذاتية النافذة إلى أعماق هذا الموجود، لا بد أن تنقلب -ضرورة- إلى تأويل "تأريخي."

أما النص الثاني، فإني لم أجد فيه صعوبة واحدة تذكر. ومن ثم فنقله لا يطرح قضايا اصطلاحية، بل فقط خيارات أسلوبية ليس من الصعب أداؤها بلسان عربي فصيح. ولعل هناك من يزعم أننا قد اخترنا نصين بسيطين وتجنبنا النصوص التي فيها قضايا مستعصية على الحل. لكننا في الحقيقة أخذنا النصين اللذين يعرفان المفهومين الرئيسين، اللذين يتضمنهما عمل هيدجر، وإليهما تعود كل الحبكات التي تنسب إلى المؤلف. أما المستعصي من الأساليب -كما في التعامق حول السؤال- فسنأخذه مثالاً في حينه بعد أن حسمنا القضايا الوهمية المتعلقة بنوعي التركيب النحتي.

أما المثال الثالث: فبنية السؤال العامة:[7] "ومن ثم فلا بد من شرح الأمور التي

---

النص الانجليزي:

"Ontology and phenomenology are not two distinct philosophical disciplines among others. These terms characterize philosophy itself with regard to its object and its way of treating that object. Philosophy is universal phenomenological ontology, and takes its departure from hermeneutic of Dasein, which, as an analytic of existence, has made fast the guiding-line for all philosophical inquiry at the point where it arises and to which it returns" ( p.62).

[7] "Daher muss kurz eroertet warden, was uberhaupt zu einer Frage gehoert, um von da aus die Seinsfrage als eine ausgezeichenete sichbar machen wu koennen. Jedes Fragen is ein Suchen. Jedes Suchen hat sein vorgaiengiges Geleit aus dem Gesuchten her. Fragen ist erkennendes Suchen des Seinden in seinem Dass- und

تنتسب إلى السؤال بصورة عامة، حتى نجعل مسألة الوجود مسألة بينة الحدود. فكل سؤال طلب، وكل طلب يهتدي بمطلوبه السابق. إن السؤال طلب "إن (ية)" الموجود، و"كيف (هو)" طلب على علم. وهذا الطلب يمكن أن يصبح "بحثاً" يحرر فيه السائل حد مطلوبه الذي يتعلق به السؤال. فالسؤال من حيث هو طلب أمر... يكون ذا مطلوب. وكل "سؤال عن أمر" هو بنحو ما "مساءلة لأمر ما". فالطلب يقتضي -بالإضافة إلى الأمر المطلوب- أمراً يطلب منه المطلوب. وفي البحث أعني في السؤال ذي الطبيعة النظرية، ينبغي أن يحدد المطلوب تحديداً يرفعه إلى درجة التصور العقلي. وإذن ففي حصيلة الطلب يكمن بالذات مقصود الطلب، أو ما لأجله يكون السؤال. والسؤال ذاته له من حيث هو سلوك موجود -سلوك السائل- خاصية مميزة للوجود. ويمكن لهذا السلوك المميز أن يحصل في شكل سؤال غفل، أو في شكل مساءلة صريحة. وتتمثل خاصية الضرب الثاني في أنه يكون في المقام الأول بيناً من حيث كل الخصائص المقومة للسؤال ذاته." هل في هذا النص صعوبة تذكر تعترض الترجمة؟ نعم، إذا أراد المترجم أن يختار استراتيجية التعبير نفسها؛ فيفرض على لغته أن تقول المدلولات التي يفيدها النص، بمشتقات من دال واحد أو دالين اثنين لا، أكثر كما يحاول هيجدر أن يفعل في نصه. لكن ذلك ليس ضرورياً رغم أنه ليس مستحيلاً، فضلا عن أن مفعوله لا يتجاوز الوقع الخطابي (rhetorical effect) الذي يمكن أن يثير الاعجاب بقدرات المؤلف اللسانية، لكنه لا يقدم التحليل العلمي ولا الفهم الفلسفي. لذلك، فعندما يفكر المترجم حقاً، ولا يكتفي بنقل الدال بدل

---

Sosein. Das erkennende Suchen kann sum 'Untersuchen' warden als dem freilegendenden Bestimmen dessen، wonach die Frage stehet. Das Fragen hat als Fragen nach…sein Gefragtes. Alles Fragen nach…is in irgendeiner Weise Anfragen bei…Zum Fragen gehoert ausser dem Gefragten ein Befragtes .In der untersuchenden, d.h.spezifisch theoretischen Frage soll das Gefragte bestimmt und zu Befriff gebracht warden. Im Gefragten liegt dann als das eingentlich Intendirte das Erfrage, das, wobei das Fragen ins Ziel knommt. Das Fragen selbst hat als Verhalten eines Seinden, des Fragers, einen eigenen Charakter des Seins. Ein Fragen kann vollzogen warden als 'Nur-so-hinfragen' oder als explizite Fragestellung. Das eigentuemliche dieser liegt darin, dass das Faragen sich zuvor nach all den genannten konstitutiven Charakteren der Frage selbst durchsitig wird. "( S.und Z.، s.5)

المدلول، فإنه لن ينشغل بهذا الأمر، بل يحاول أن يقول ما أراد هيدجر قوله إن كان حقا قد فهم قصده؛ فيطلب المجالات الدلالية التي تعنى بها الفلسفة. والمعلوم أن هذه المجالات لا تحددها الوحدة التواردية المستندة إلى تفرع الدال الاشتقاقي، أو إلى تفرع المدلول التابع له تفرعا منطقياً، بل هي من جنس آخر يحدده أمران، ليس هذا محل البحث فيهما، رغم ضرورة الإشارة إلى طبيعتهما.[8]

وليكن مثال الترجمة الإنجليزية منطلقاً لشرح الحل الذي نحاول التأسيس له.[9]

---

[8] ما طبيعة المجالات الدلالية التي ينشغل بها العلم؟ يمكن تحديد طبيعة المجالات الدلالية العلمية بمعيارين: منطقي ومعرفي (Logical and epistemic criteria). فأما المعيار المنطقي فيتعلق بالتناسق المنطقي، أو الصوري الخالص، لبنية النسق الرمزي المجرد للقول العلمي. وأما المعيار المعرفي، فهو طبيعة العلاقة التأويلية بالموضوع الذي نعتبره عيناً من الموضوعات، التي يمكن أن يكون ذلك النسق صيغة نظرية لقوانينها، فتكون نسبتها إليه نسبة ماصدق التصور إلى مفهومه. وكلا المعيارين ممتنع في كل نظريات الوجود. فمنطقياً يمكن الغلق النظري لبناء النسق منطقياً، إذا كانت الموضوعات متخيلة كما في كل الألعاب العقلية: يمكن أن نحدد قطع الشطرنج تحديداً حصرياً، لأننا نتواضع عليها كذلك وعلى تناهيها ليكون اللعب ممكناً، ويمكن أن نحدد قواعد اللعب بصورة متناسقة. لكن ذلك مستحيل في الوجود لعدم قدرتنا على الحسم في عدد العناصر، هل هو متناه أو غير متناه وما هي، ولعدم قدرتنا على تحديد قوانين تفاعلها طبيعة وعدداً. ومعرفياً لا يمكن تجاوز الاحتمال بعد التسليم بحل مؤقت للمعضلة المنطقية كما هو شأن كل الأقاويل الميتافيزيقية عند الكبار من أفلاطون إلى ديكارت وليبنتس. ولم يصبح الزعم بأن الفلسفة علم مطلق بسبب نسقيته إلا عند رجال الدين المتفلسفين في المثالية الألمانية. ومن ثم فكل الردود على الخطاب الميتافيزيقي في النقد وما بعده لا تصح إلا على هذا النوع من القول الميتافيزيقي المنحط.

[9] “We must therefore explain briefly what belongs to any question whatsoever, so that from this standpoint the question of Being can be made sensible as a very special one with its own distinctive character. Every inquiry is seeking [Suchen]. Every seeking gets guided beforehand by what is sought. Inquiry is a cognizant seeking for an entity both with regard to the fact that it is and with regard to its Being as it is. The cognizant seeking can take the form o ‘investigating’ [Untersuchen], in which one also bare that which the question is about and ascertains its character. Any inquiry, as an inquiry about something, has that which is asked about [sein Gefragtes]. But all inquiry about something is somehow a questioning of something [Anfragen bei..]. So in addition to what is asked about, an inquiry has that which is interrogated [ein Befragtes]. In investigative questions- that is، in questions which are specifically theoretical-what is asked about is determined and conceptualized. Furthermore, in what is asked about there lies also that which is to be found out by the asking [das Erfragte], this is what is really intended: with this, the inquiry reaches its goal. Inquiry itself is the behavior of a questioner, and therefore of an entity, and as such has its own character of Being. When one makes inquiry one may do so ‘just casually’ or one may formulate the question explicitly. The latter case is peculiar in that the inquiry does not become transparent to itself until all these constitutive factors of the question have themselves become transparent” (B.T. pp.24-25)

فالإنجليزية -وهي لغة من سلالة لغة النص المقترح للترجمة- تمدنا بأكبر الحجج على صحة موقفنا، من ضرورة اختيار استراتيجية في التعبير، تقدم ترجمة المدلولات على ترجمة الدوال، كما هو مطلوب من كل ترجمة حقيقية تقدم تبليغ المضمون المعرفي للنص على أثره البلاغي الذي يمتنع نقله.[10] ذلك أن ما يصح بالنسبة إلى الإنجليزية في صلتها بالألمانية، هو بالأولى أصح على العربية التي هي من سلالة لسانية مختلفة تماما. فالنص الإنجليزي قد استعمل المقابلات، التي تؤدي معاني المشتقات الألمانية، التي تنطلق جميعها من كلمتين هما: "fragen" و"suchen" بآلتي الاشتقاق التقليديتين:

---

[10] نقل الأثر البلاغي مستحيل سواء نسبنا هذا الأثر إلى الدال، كما يمكن أن ينسب ذلك إلى رأي أصحاب علم البديع، أو إلى المدلول كما يمكن أن ينسب ذلك إلى أصحاب علم البيان. لا يمكن نقل أدوات تأثير الدال مهما حاكيناه، لأ ا تعود إلى الخصوصي من الموسيقى لا إلى الكلي منها. وهو أمر غير قابل للترجمة. فلا يمكن أن أترجم الخصوصي من موسيقى القرآن الكريم، لأ ا من جوهر ما انتخبه اللسان العربي من منفصلات في حركة الصوت، ليجعلها حوامل للمدلولات. ويمكن أن نرمز إلى ذلك بالمخارج التي انتخبها العرب، مع ما أضفوه على تأليفا ا من مفاعيل موسيقية في النطق والسمع. كما لا يمكن نقل أدوات تأثير المدلول مهما حاكيناه، لأ ا تعود إلى الخصوصي من الرسم لا إلى الكلي منه. وهو أمر غير قابل للترجمة. فلا يمكن أن أترجم الخصوصي من تصوير القرآن الكريم، لأنه من جوهر ما انتخبه اللسان العربي من منفصلات حركة الإشارة، ليجعلها محمولات الدوال. ويمكن ان نرمز إليها بالأعراض التي ينتخبها العرب لتسمية الأشياء ووصفها مع ما يضفونه على تأليفا ا، من مفاعيل رسمية في الإشارة والبصر.

لذلك اعتبرنا هاتين الخصوصيتين الموسيقية والرسمية، بدورهما، رموزاً لما وراءهما من متعاليات كلية يشترك فيها البشر، لعل أفضل علاما ا حاجة القرآن الكريم في صلته بالمستمع إلى الترتيل والتجويد. فيكون القرآن الكريم مؤثراً بأمر في داله ومدلوله، يتجاوز خصوصيا ما لينفذ إلى أعماق النفس البشرية، أعني إلى مقومات الفطرة التي تتحرر بالحوادس الباطنة المناظرة للحواس الخمس الظاهرة، من الخصوصيات الثقافية، فترتفع إلى مستوى الأخوة البشرية. والقرآن الكريم يشير دائماً إلى هذه المقابلة، وخاصة عند الكلام عن تعطل الحواس عند اقتصارها على الصلة الظاهرة، كما في المقابلة بين البصر والبصيرة. فللإنسان من حيث هو جسم حي، صلتان ظاهرة وباطنة بالوجود في تعينيه الظاهر والباطن. فأما الصلة الأولى بالوجود في قيامه الظاهر فتمثلها الحواس الخمس: البصر والسمع والذوق والشم واللمس. وأما الصلة الثانية بالوجود في قيامه الباطن فتمثلها الحوادس الخمس: البصيرة والسميعة والذويقة والشميمة واللميسة. وما نسميه متعاليات الإدراك هو ما تنفذ إليه الحوادس التي تؤدي وظيفتين في ادراكنا للقيم الخمس. فالحوادس هي شرط تسديد الحواس في عملية الاعتبار التي تجعل كل الموجودات آيات. والحوادس هي شرط نفاذ الحواس إلى المعاني المقصودة من الاعتبار، أعني مقومات الفطرة التي هي القيم الخمس المشتركة بين كل البشر، من حيث هي الأشواق التي تتقوم با حياة الكائن البشري، بوجهيه الجسدي والروحي: قيم الذوق (ويرمز إليها شوق الجمال) وقيم الرزق (ويرمز إليها شوق المال) وقيم النظر (ويرمز إليها شوق السؤال) وقيم العمل (ويرمز إليها شوق الجلال) وقيم الوجود (ويرمز إليها شوق المتعال).

الاشتقاق المستند إلى الاشتقاق من المادة الواحدة، بتغيير صورة المادة (اسم الفاعل واسم المفعول من مصدري سؤال وطلب)؛ والاشتقاق المستند إلى الزيادات المنحوتة أو المنفصلة في صدر الكلمة أو في ذيلها أو في حشوها (nach, bei, er, be). وبهذا المعنى، فإن تعامقات هيدجر لا تتجاوز رد المعرفة العلمية إلى ما يقبل التحصيل، بآليتين من آليات اللسان الطبيعي لتحليل المعاني العلمية أصلاً، كما يتبين بوضوح في مثال تحديده بنية السؤال عامة والسؤال الفلسفي حول الوجود خاصة. لكن المترجم الإنجليزي لم يتقيد بهذا الشرط؛ بل سعى إلى المقصود من فعل الترجمة؛ أعني نقل المدلول بدوال مختلفة ودون تقيد بشرط وحدة الدال، لأن منطق المدلول ليس -بالضرورة- موازيا لمنطق الدال بالشروط نفسها في كل الأنظمة الرمزية عامة وفي الألسن بصورة خاصة، (علماً بأن ذلك هو كذلك حتى لو تمت عملية الترجمة داخل اللغة نفسها كما في عمليات الشرح والتأويل التي تخضع لها النصوص التاريخية أو الدراسات الأدبية مثلاً):question, enquiry, seeking, investigation.

وبمجرد وضع هذه القاعدة تصبح ترجمة أي نص ممكنة، بشرط أن نعلم أن الترجمة يحكمها حد لا تتعداه. وهذا الحد هو أنّ ما لا يقبل الترجمة من لغة إلى لغة، هو عينه ما لا يقبل الترجمة في اللغة نفسها، أعني التأكد من أن المقصود في عبارة، هو عينه المقصود في عبارة أخرى نتصورها مكافئة لها. وهذا ليس مقصورا على الترجمة، بل يخص طبيعة التواصل بالرموز. فكل منا لا يمكن أن يقول الشيء نفسه مرتين، إلا بالحدود التي وجدناها في عملية الترجمة. وعندما يعيد الإنسان قول "الشيء نفسه" يعلم أنه يقوله مرة ثانية، أعني بصورة مغايرة بالضرورة للمرة الأولى، فيغض الطرف عن الفروق الطفيفة التي يعتبرها غير مهمة. لكن أشياء كثيرة تتغير من المرة الأولى إلى المرة الثانية، بما في ذلك النبرة الناتجة عن الوعي بأن المرة الثانية ثانية، وأ ا تحاول أن تفسر ما ورد في المرة الأولى؛ وكأ ا "ما بعد" بالنسبة إليها.

ومع ذلك فنحن قد حاولنا في ترجمة هذا النص المحافظة على ما يشبه التماثل الدالي مع النص الألماني، فالتزمنا مشتقات من مواد ثلاث هي "س.أ.ل." و"ط.ل.ب." و"ب.ح.ث." لنبين أنه يمكن أحياناً احترام الشروط الخطابية، ذات

المصدر الدالي في أداء القصد المدلولي، حتى وإن كنا لا نعتقد ذلك ممكنا دائماً، فضلاً عن أن يكون ضرورياً أو مشروطاً في أداء الترجمة وظيفتها التواصلية. لكن كل من يحلل المضمون المعرفي لهذا النص، يدرك أنه رغم كل ما فيه من "أسلوب خطابي" يشقق الألفاظ يبقى دون دقة التحديد الأرسطي لبنية السؤال العلمي والفلسفي، كما ورد في التحليلات الأواخر. فعند التدقيق يرد التعامق الهيدجري إلى بساطة التحديد الأرسطي بضربيه: تحديد السؤال النظري، وفيه لا يهتم أرسطو بالسائل، وتحديد السؤال العملي وفيه يضيف شيئاً من الاهتمام بالسائل. فسؤال "إنّ" الشيء، وسؤال "ما عليه" الشيء، المذكورين في بداية نص هيدجدر، يشفعان ضمنياً بسؤالين أرسطيين آخرين، بمجرد الإشارة إلى النوع النظري من السؤال؛ أعني "لم؟" الشيء و"ما؟" الشيء. والأمر الجديد الوحيد -بالإضافة إلى عدم الدقة المشار إليها بالقياس إلى بنية السؤال العلمي، كما حددها أرسطو- هو الكلام عن السؤال من حيث هو من خاصيات السائل الوجودية، ومن حيث اقتضاؤه مسؤولاً.

وطبعاً فهذا أمر لا يهم العلم، وهو لم يصبح من مشاغل الفلسفة إلا بعد تغليب البعد العقدي إيجاباً أو سلباً، والتحليل النفسي، ونقد النوايا وراء المواقف في النصوص والكلام، ومن ثم اعتبار مواقف السائل من المسؤول عنه والمسؤول أمراً أهم من السؤال نفسه. لكن عندئذ كان ينبغي أن تتضمن البنية أموراً كثيرة أخرى، لعل أهمها: حال السائل، وحال عصره، وطبيعة علاقته بالمسؤول وغير ذلك من محددات التداول في التواصل، فضلاً عن شروط التواصل التقنية وأدواته الرمزية، فيصبح الأمر مما لا يحصره علم؛ كما هو الشأن في رأي السوفسطائية المحدثة، التي تحاول إزاحة مميزات أجناس الخطاب، حتى يتمكن مستعملوها من التمويه قدر المستطاع. فيصبح كل شيء خطابة وأدباً، ويصبح النقد الأدبي بديلاً من الفلسفة، فيتقدم بروتاغوراس على سقراط. وفي الحقيقة فإن مضمون كتاب الزمان والوجود -كما أسلفنا- يحاول أن يرجع فهم مسائل الفلسفة إلى فهم سؤالها العملي من منطلق "أحوال النفس"[11]

[11] والحال نأخذها هنا بمعنيين: بالمعنى الذي يتكلم فيه المتصوفة عن أحوال النفس، أحوالها المحددة للذوق الملازم لضروب الإدراك ودرجاته، وفي معنى أدق يستعمله هيدجر Bifindlichkeit =existential mood،=

المأزومة لأصحاب الموقف الوجودي أحياناً، التي تتحول أحياناً أخرى إلى نسبوية أشكال المواقف التاريخية الثقافية، أو تجليات الوجود وفهومه أحياناً ثالثة، أو أخيراً إلى مزاعم كل فلسفات الوعي المزعومة كونية، لكونية الأنا المتعالية Transcendental ego المزعومة، سواء أكانت بمعناها عند كنط أم بمعناها عند هوسرل.

ويستند تعريفنا لشروط الترجمة السوية إلى علتين: الأولى: هي أن ثبات مادة الكلمة (الجذر) في المشتقات لا يمكن أن يكون المعيار الوحيد لبناء مجالات الدلالة، حتى في غير العلم والفلسفة، وإلا لكانت دلالات اللسان الطبيعي بنية ثابتة ثبات بنيته الصرفية، ولاستحال أن تحصل الترجمة الداخلية في أي لسان طبيعي، لما تتصف به المواد من انفصال لا يقبل الجسر، فتصبح مجالات الدلالة حتى في اللغة نفسها؛ مدلولا ا مثل دوالها، أرخبيلاً أو جزراً لا يمكن الوصل بينها، كما لا يمكن الوصل بين الدوال التي من مواد مختلفة. ذلك أنه حتى لو قبلنا بالاشتقاق الأكبر وبينهما الصغير والكبير،[12] فإن الحروف تبقى منفصلة والمواد تبقى وحدات منفصلة مثل العناصر التي منها تتألف. أما الثانية فهي أن نسبة الدوال إلى المدلولات في التواصل الرمزي، تناظر نسبة الأعضاء إلى الوظائف في التواصل العضوي. وهذا المبدأ عندما نتسلمه نتخلص من العلة الأولى، فيصبح الجسر ممكنا داخل اللغة نفسها وبين اللغات. ومعنى ذلك أن الوظيفة في علاقتها بالعضو كأ ا في علاقة عكسية للعلاقة التقليدية بين الصورة والمادة.

فالوظيفة صورة أعم من الصورة العضوية تقوم مقام المادة العقلية بلغة أرسطو، فتتصور بالصور العضوية المتنوعة تصور تنوع، سواء أكان ذلك بالتساوق أم بالتوالي. وهذا ما يجعل الجسر بين المدلولات ممكنا في اللغة نفسها أو بين اللغات، رغم اختلاف الدوال. فلو اعتبرنا أن كل وظيفة (دلالة) مرتبطة بتعين وحيد هو الشكل

---

=بمعنى ما ينتج في منظور الهنيس (الدازاين)، عن الوسط الذي يجد فيه نفسه ملقى، بمعنى يكاد يكون اسما جديدا لتصور هيجلي هو أثر روح الشعب في الشخص، خلال عصوره عصراً عصراً من حيث هو مناخ روحي، لا يمكن للعقل أن يتخلص منه أو أن يخطو خارجه.

[12] انظر المرزوقي، أبو يعرب. **الشعر المطلق،** بيروت: دار الطليعة، 2000.

العضوي الوحيد (الدال) الذي يحققها، لامتنع علينا أن نتصور وظائف الظاهرات الحية (المدلولات)، قابلة للمقارنة وللتصنيف أولاً، وقابلة للتطور ثانيا (الترجمة)؛ فإ ا تصبح غير قابلة للتصنيف، لأن وحدة الشكل العضوي في النوع نفسه تكون بدورها نسبية ولا يمكن أن تتحدد إلا بالتماثل بين أشكال أعيان هذا العضو، في أفراد النوع (المفترض واحدا بوحدة صورته العضوية) بشرط اعتبار ما بين هذه الأشكال من فروق، بالقياس إلى الفروق التي بينها وبين غيرها من أشكال أعضاء الأنواع الأخرى، أمراً كافياً لتجاهل الفروق الأولى؛ فنقول بوحدة شكل أعضاء الجنس. مثال ذلك أننا مل لون البشرة أو حجم الأصابع، في تحديد اليد من حيث هي عضو عند النوع البشري، بالمقارنة مع القردة؛ أي إن الفروق بين أيدي البشر تبقى دون الفروق بينها وبين أطراف القردة. لكن لو اكتفينا بذلك لاستحال تطبيق مبدأ التناسب الأرسطي في التاريخ الطبيعي، ولامتنع تجاوز الفروق بين أعضاء الأنواع في الوظائف المشتركة بينها. ومن ثم فنحن نستنتج وحدة الأعضاء من وحدة الوظيفة، مهملين ما لا يؤدي دوراً فيها من صفات العضو، الذي وحدناه بالمقارنة مع غيره من الأعضاء عند غيره من الأنواع، ثم نعمم فنتجاوز الفروق العضوية بين الأنواع، بفضل الوحدة الوظيفية، ما يمكن من إثبات سلسلة تطورية.

وتلك هي العلة في تطبيق أرسطو مبدأ التناسب الوظيفي على الأعضاء، فتكون خياشيم الحيوانات المائية مناسبة لأنوف الحيوانات البرية في وظيفة التنفس. وبذا القياس يكون دال مدلول التنفس الخيشوم عند السمك والأنف عند الإنسان. ويكفي أن نجعل التغير العضوي لأداء الوظيفة نفسها تجويداً لهذا الأداء، حتى ننتقل من التاريخ الطبيعي الساكن إلى التاريخ الطبيعي المتحرك؛ وتلك هي بداية نظرية التطور الأحيائي. ويمكن أن نقيس على ذلك التطور اللساني؛ فاللغة التي يكيفها أصحابا مع متطلبات التواصل، حول مارسا م النظرية والعملية، تتطور بتطور هذه الممارسات فتجود أعضاءها الدالية، لأداء وظائف مدلولية كلية مشتركة، تتجاوز اختلاف الألسن؛ لأ ا غير مدلولات أعيان الدوال. واللغة التي تتأخر الممارسات عند أصحابا، تكون عرضة لصعوبة أداء هذه المعاني، عندما يحاول مترجموها نقل تلك

الممارسات من لغة طورها أصحابا نظير تطويرهم للممارسات. وللترجمة في هذا التطوير دور أساسي، كو ا المناسبة التي تتم فيها المقارنة بين ما أضيف إلى الألسن من قدرات فتتبادل التأثير. إ ا ظرف التنافس اللساني المؤدي إلى شبه صراع من أجل البقاء بين اللغات (بين أصحاب اللغات في الحقيقة) فيكون البقاء لما يجعله أصحابه الأصلح، بتطوير أعضائه حتى تكون أكثر مناسبة للوظائف التي تشترك فيها الكائنات البشرية؛ كو ا معبرة بالألسن من حيث هي ألسن، وبصرف النظر عن اختلافا ا الحضارية دالاً ومدلولاً. وتطور اللسان بمخزونه الذاتي في خلال صراع التنافس التعبيري دليل على حيوية الأمة، وهو جزء من عناصر تطور الأنواع. وهو في هذه الحالة من أقوى عناصر التكيف البشري.

وقد ترجمنا النص دون خوف من مة الاستعراض، لأننا نعتقد أن صعوبة الترجمة واحدة أيا كانت صعوبة النص أو سهولته، شكلاً ومضموناً، لأ ا لا علاقة لها بالدال ولا بالمدلول، إذا توافرت شروط التعامل معهما عند المترجم؛ بل بحدود التواصل الذي يستثني أن يكون التطابق المفروض بين قصد المرسل وفهم المرسل إليه شرطاً لنجاح عملية التواصل أمراً قابلاً للإثبات بأكثر صرامة من إثباتنا للنظريات العلمية. نكتفي بالدليل العكسي أعني عدم الدحض فنفترض التفاهم حاصلاً، لعدم غلبة عدمه بين المتواصلين، بما في ذلك تواصل الذات مع نفسها. فأي واحد منا لا يمكن أن يثبت بالقطع أن ما يفهمه مما يكتبه هو عين ما قصده لما كتبه، وخاصة إذا مرت مدة طويلة نسبياً بين الكتابة والقراءة. لكن النفس البشرية لها القدرة على الجسر بين الأمرين، فتزيل الفروق المعتبرة، وتحقق شيئاً من الوحدة بإهمال الفروق غير المعتبرة، حتى يحصل التواصل والتفاهم؛ ليس مع الآخرين فحسب، بل مع الذات نفسها. فلا أقول لغيري قولاً مقصوداً إذا لم يتقدم عليه قولي لنفسي، لأن القصد هو أن يكون فعل القول في التواصل مع الذات، شرطاً في التواصل مع الآخرين، والعكس بالعكس. فالمرء يتأكد من أنه قال ما قصد إذا فهم مخاطبه (بفتح الطاء) ما أراده أن يفهم من الخطاب. ولعل أفضل مقامات التحقق من ذلك مقام التعليم والحوار مع الطلبة، حيث يترجم الأستاذ مقصده مرات عدة بعبارات مختلفة يعتبرها

دالاً متعدداً على مدلول واحد، هو ما يريد أن يبلغه للطالب السائل سؤالاً يدل على عدم الفهم، أو بصورة أدق على فهم عدم الفهم بتعيين مناط الأشكال.

وحاصل القول: إن ظاهرة التشقيق اللغوي في الترجمات، التي يبالغ أصحابها في التركيز على الخصوصية، علتها حصر الفكر الفلسفي في ثرثرات التفكيكيين وما بعد الحداثيين (وأغلبهم غني عن التعريف لفرط ما مضغتهم الصحافة العربية، التي صارت مؤسسة تعبيد النجوم الفكرية من أصحاب المشروعات الموصوفة بأنها فلسفية!) وأثر ذلك في حركة الترجمة إلى العربية. فالقول الفلسفي فقد الصلة بالعلم فصار عديم الحول الرمزي والقوة التقنية. وتلك هي العلة الحقيقية لنقمة أصحابه على النخب، التي باتت سيدة حدي الإبداع الإنساني المجردين؛ (الفني والعلمي)، وحديه المعينين؛ (التجربة الوجودية والتجربة العلمية)، لما لها من سلطان على أدوات الفعل الرمزي والمادي نظراً وتطبيقاً، ولإخراجها النخب المتفلسفة دون إبداع فني أو علمي من اللعبة التاريخية الفعلية. فقد أفلس القول الفلسفي الذي تأدلج بسبب فقدانه الصلة الحية بهذه الينابيع الأربعة؛ (الإبداع الأدبي، والتجربة الوجودية، والإبداع العلمي، والتجربة العلمية)، وبات إفلاسه مصدراً لنقمة المتفلسفين الذين باتوا يصرفون فنا جديداً يأخذ من هذه الحدود الأربعة بطرف لينتجوا ما يتصورونه "ما بعد أدب"، وهو في الحقيقة الأدب في أفسد معانيه، كما عرفه نقاد العرب خلال انحطاط الإبداع العربي. فهو ليس أدباً، ولا علماً، ولا تجربة وجودية، ولا تجربة علمية.

ومن علامات إفلاس الفكر الفلسفي المعاصر، سوفسطائيته المحدثة التي حاولنا فحصها في محاولات سابقة، فبينا أنها التمهيد الفكري والتأسيس الضمني للمسيحية المتصهينة، التي تمثل العمود الفقري للعولمة الأمريكية. فمن دون التحقير من الينابيع الأربعة: (الفلسفة، والتجربة العلمية، والدين، والتجربة الصوفية) ومصدرها الرئيس؛ أعني الحياة في أجلّ معناها، لا يمكن العودة إلى الدين التوراتي البدائي ليكون، بديلاً من التطابق بين التنوير العقلاني والتنوير الوجداني في الرسالة الخاتمة. التي بفضلها يصبح الخطاب الفلسفي قابلاً للاقتصار على التعالي السلبي، خطاباً يمهد الأرض لدين شعب الله المختار. وذلك هو في الغاية مصدر قبول عتاة الفكر الصهيوني الفرنسي،

بالتشقيق الهيدجري ذي التخريجات اللسانية، التي طالما أشبعنا كراتيل (كتاب أفلاطون) منها "أسخورة" (من السخرية على وزن أفعولة كما في أمثولة وأسطورة).

فكيف يمكن أن تبلغ السذاجة ببعضهم إلى القبول بالسخافة القائلة: إن معاني الوجود التي من المفروض أن تكون بعدد التجارب البشرية التي لا تكاد تتناهى - تسليماً بأن منارة كشف هذه المعاني هي الدازاين- قد انحصرت فيما يسميه هيدجر مصير الغرب، حسب تخريجاته اللسانية المستندة إلى فقه اللغة التحكمي، التي يطبقها على اللغة اليونانية في نقله إياها إلى اللغة الألمانية، فيصبح طلب نظائر بعض التعامقات الاشتقاقية والجناسات اللفظية غاية جهد المترجمين العرب الفكري، الذي غالبا ما يكون بعد المرور بغربال الفرنسية أو الانجليزية علناً أو سراً؟

أليست أهم أسباب عقم فكرنا العربي المعاصر أنه لم يتخلص بعد من هذا الهاجس، حتى عند من لم يمارس الترجمة، وحصر الفكر في بعض التفريعات اللغوية (مثل أصحاب المشروعات من مفكري المغرب العربي) التفريعات التي هي دون المعاني الاشتقاقية، في صرف أي لغة مهما كانت بدائية. ذلك أن الصيغ الفعلية العربية مثلاً، تتضمن كل أفعال القول التي نسبتها إلى أجناس وظائف الفعل، مناظرة لنسبة أجناس وظائف الاسم، وأجناس وظائف الحرف، وأجناس وظائف اسم الصوت، وأجناس وظائف اسم الفعل؛ كما بينا في كتاب الشعر المطلق والإعجاز القرآني. وكلها معان غائبة عن بال المترجمين؛ إذ يستنقصون من شأن اللسان العربي، لتزكية جهدهم الترجماني في محاولة تعويض عمق المعاني بعجمة المباني.

وإذا كان التشقيق اللساني زبد الفكر المتفاني، فإنه قد يناسب صالونات العاطلين من أكاديميي الأمم الباذخة، الذين فقدوا وظيفتهم في فعاليات العمران الغربي، بسبب انتقال السلطان من رجال الدين وورثتهم من الفلاسفة، إلى الأدباء والعلماء وكل المبدعين، من خلال العيش الفعلي للتجربة الوجودية والعلمية الحيتين، فإنه لا يمكن أن يحقق ما نصبو إليه من فكر فلسفي عربي نريده مسهما في النهضة، إسهام فكر الغرب الفلسفي عندما كان ذا صلة بهذه الينابيع؛ أعني قبل انحطاط الفكر الديني والفلسفي الذي ورثه بعد الإصلاح في الحضارة الغربية. ولا بد من فكر في العلوم

ذات العمود الفقري (الطبيعية، والإنسانية، وتطبيقا ما على العمران البشري والاجتماع الإنساني). وفي الفنون ذات الأثر الوجداني فكر يناظر الفكر الذي حقق النهضات عند الغرب، قبل وصوله إلى ترف التشقيق اللساني، وتخريف علم الكلام المتنكر فيما يشبه الخطاب الوجداني، والعودة بالفكر الإنساني إلى بنى اللسان اليوناني والجرماني، اللذين يتصورهما هيدجر ومدرسته غاية البيان والعرفان.

## ثانياً: عقبات الترجمة الحقيقية:

تبين الآن أنه يوجد بين الحل الذي نقترحه للتغلب على معضلات الترجمة (مسألة لسانية)، وحلنا لمعضلة التعالي على النسبية الثقافية (مسألة فلسفية) ترابط واضح. فنحن نشترط في الحل الأول الفصل بين الدال والمدلول لنجاح الترجمة؛ سواء أكانت داخلية أم خارجية؛ لأننا لا نبحث عن المدلولات التي تكون ذات خصوصية تجانس خصوصية الدال. ذلك أن خصوصية المدلول مثلها مثل خصوصية الدال لا تقبل الترجمة. وللخصوصية هنا مستويان: الأول فردي، وهو مستحيل الترجمة الداخلية، وغير قابل للتواصل بين أفراد المجموعة لعدم انقياله (أي عدم القدرة على وصفه أو النطق به ineffable)، فضلاً عنه بين المجموعات ذات اللغات المختلفة. ومستوى الخصوصية الثاني جمعي، وتشترط ترجمته الخارجية قابليته للترجمة الداخلية، التي هي شرط التفاهم بين أفراد المجموعة ذات اللغة الواحدة. ومعنى ذلك أن الجماعة الواحدة تتواصل، بشرط أن يكون كلامها قابلاً للترجمة الداخلية، بفضل تعدد دال نفس المدلول وتعدد مدلول نفس الدال. ومن ثم فالتواصل في المجموعة يقتضي خصوصية سلبية، هي التخارج بين العموميات الثقافية الخاصة بالدال والمدلول. فاختلاف الدال يقتضي أن يوجد مدلول مختلف من جنسه إذا أردنا أن نبقى في دائرة الثقافي. ولعل الخطأ الذي أدى إلى النسبية الثقافية، هو الخلط بين هذا المستوى الذي لا يتجاوز عموم الجماعة الثقافية، ومستوى الكلية التي يقصدها الدين والفلسفة والعلم والأدب. ولهذا الخطأ مرحلتان: الأولى هي رفع الخصوصية الثقافية إلى الكلية الوهمية، التي تجعل كل ثقافة تدعي حصر الكلي في ذاتها، كما حدث في المراحل الأولى من

تأسيس الفكر الديني والفلسفي والعلمي **(**ومثاله نظرية المقولات الأرسطية وعلاقتها بنحو اليونانية**)،** والثانية مقابلة لها، وهي محاولة إرجاع الكليات التي توصلت إليها هذه الأنواع من الفكر الكوني إلى الثقافي، بحط الكلي الذي هو هدف الفطرة البشرية الملازم لها دائما رغم خلطه بالخصوصيات الثقافية، حطه إلى الخصوصية الثقافية، (ومثاله نفي كلية المنطق وراء ضروب النحو المختلفة بحسب الألسن).

فالخصوصية الفردية دالاً (خصوصية نطق الفرد)، ومدلولاً (ما يدور في ذهن الفرد)، لا تقبل الترجمة في الثقافة نفسها، وهي لا تحقق التواصل إلا بعملية لسانية غير واعية عند الأفراد المختلفين، يسمعون ما وراء المسموع الفعلي وهو المسموع الواجب. فهم يقيسون النطق الفردي العيني (نطق الطفل أو نطق ذوي العاهات التلفظية في إخراج الحروف) يقيسونه للفهم قيساً لا واعياً بنطق جمعي مجرد، فيحصل ما يسمى في علم الأصوات بالفرق بين الفونيتيك (الحروف في نطقها العيني)، والفونولوجيا (الحروف في دورها المجرد من حيث هي مفيدة بفروقها المؤثرة في دلالة المفردات الدنيا الدالة). ونفترض أن للمدلول كذلك حدوداً نظرية مثل ما للدال من حروف؛ لأن الناس يقيسون المدلول الفردي بثاً وتلقياً بعملية الجنس نفسه، بحيث يمكن أن نتصور نسبة بين المدلولات في أذهان الأفراد، والمدلولات المؤثرة في التواصل من جنس النسبة بين الفونيتيك والفونولوجيا.

ويمكن أن نصطلح على حدود المدلول قياساً على حروف الدال فنسميها النويتيك (المدلول العيني في ذهن الفرد)، لنميزها عن النويولوجيا (المدلول الجمعي في التواصل)، تمييزنا للفونيتيك عن الفونولوجيا. النسبوية الثقافية هي التي ترى أنه لا يوجد مستوى فوق مستوى التواصل بين أهل كل ثقافة دون سواهم. فيكون الدين والفلسفة والعلم والأدب معانٍ ثقافية خاصة بحضارة دون حضارة، وليس فيها شيء من الكلية. ولما كانت حجج هذا الموقف الفلسفي لسانية ذات صلة بالترجمة، فإننا نعالجها خلال علاجنا لمسألة الترجمة، رغم أنها ليست غرضنا بالقصد الأول. وأقوى حججنا هنا هي أن الترجمة -بما في ذلك الترجمة الداخلية- مستحيلة دون هذا المستوى الثالث: ففوق الجماعة الثقافية الخاصة لا بد من افتراض الجماعة البشرية،

حتى يتسنى للمرء أن يتواصل حتى مع نفسه، فضلاً عن أن يتواصل مع الآخر من ثقافته أو من ثقافة أخرى، ومن عصره أو من عصر آخر سابق أو لاحق. وتلك هي علة الموقف القائل بالنسبوية الثقافية. لكننا نعتبر البشر متواصلين بأمر متعال على ما في الدال والمدلول من خصوصية. فالدال إذا كان صوتياً يعود إلى الكلية بمجرد تحرير الصوت، مما يجعله كلاماً خاصاً بشعب دون شعب، فتبقى مادة الصوت حاملاً للحركة الصوتية أو الموسيقى، مع محلها، أو الزمان ومتلقيها، أو السمع؛ وإذا كان شكلياً فإنه يعود إلى الكلية بمجرد تحرير الشكل مما يجعله صوراً خاصة بشعب دون شعب، فتبقى مادة الشكل حاملاً للحركة الشكلية أو الرسم مع محله، أو المكان ومتلقيها، أو البصر.

ومن ثم فنحن نتصور المدلولات المترجمة متحررة من النسبية الثقافية، التي تخضع لها الدوال والمدلولات المناسبة لها، بإعاد ـها إلى ما ترمزان إليه من البنى الكونية للحركة الصوتية في الزمان والسمع، ومن البنى الكونية للحركة الرسمية في المكان والبصر. وهذا المرموز الغائي في التعبير الموسيقي والرسمي لا يقبل التحديد العيني، كونه يفيد بما يوجه إليه ذهن المبدع والمتدبر، من مسارات القصد اللامتناهية لإفادة الكليات القيمية المتعالية، التي سنبين طبيعتها سعياً إلى التعبير عنها. ويعني ذلك أننا لا نعتقد الترجمة ممكنة دون التعالي على الخصوصيات الدالية والمدلولية، حتى في حال الترجمة الداخلية (في اللغة نفسها عند شرح نص لمن يفهم صيغته الأولى بصيغة ثانية، وإليها تعود جل الدراسات الأدبية والتفاسير الدينية)، وذلك بالاستناد إلى قوانين السمع والبصر، في إدراك حركة الصوت في الزمان، وحركة الرسم في المكان؛ وسيطين يمكنان من الجسر بين الدوال والمدلولات العينية، التي تخضع للخصوصية بالضرورة، وما توجه إليه الأذهان من مناحٍ لامتناهية، تتحرر من الخصوصية بالضرورة. فهذا هو الحيز الاعتباري الذي يقيم فيه المترجم، خلال بحثه عن البدائل المدلولية عند القراءة والدالية عند الكتابة؛ لأنه قارئ نص وكاتب نص في آن؛ يبحث في عمليتي القراءة والكتابة عن التشاكل بين تطابقين مختلفين للدال والمدلول في لغة البداية (المترجم منها) ولغة الغاية (المترجم إليها). ذلك أنه لو بقي المدلول خاضعاً

لخصوصية الدال لبات الانتقال من صياغة إلى أخرى في التعبير عن المدلول نفسه أمراً مستحيلاً، لأن المدلول عندئذ يكون خاضعاً للخصوصية التي تجعله مؤلفاً من منفصلات مثل الدال. فإذا كان الجسر بين منفصلات الدال مستحيلاً، فينبغي أن يكون الجسر بين مدلولا ا مستحيلاً، إذا حصرناها فيما تجانسها به للتوازي التام بين الدال والمدلول في النسبية الثقافية. لذلك فنحن نعتقد أن انغلاق النسبية الثقافية ليس حقيقة فلسفية، بل هو موقف عقدي، علّته اعتبار هذين الضربين من الجسر تابعين للسان بدل تصور العكس. الموسيقى والرسم هما مصدر اللسان وليس العكس، ومن ثم فتجاوزه لا يتم دو ما، وليس فيه من حياة إلا بما يستمده منهما من جهد محرك بما كان هو مجرد "هيروغليفات" رامزة للمعاني الكلية فيهما. لكننا لا ننفي أن اللسان بعد أن يصدر عنهما يصبح محدداً لأعيان التحققات الموسيقية والرسمية، بتأثير من الموقف العقدي القائل بالنسبية الثقافية التي يزعم أصحا ا في البداية أ ا كونية.

ففي البداية يتصور كل شعب غناءه؛ (حركة الصوت التي تراكمت بحسب مصادفات التاريخ) ورقصه، (حركة الرسم التي تراكمت بحسب مصادفات التاريخ) أمرين كونيين، إلى أن يكتشف أن غيره من الشعوب له مثله غناء ورقص يدعيان الدعوى نفسها. عندئذ يدرك كل شعب أن الشعب الآخر لم يختر العناصر نفسها لتكون مقومات ما ميزه من حركة الصوت وحركة الرسم، ليجعله داله ومدلوله لهذه الدعوى. فيتمكن من فهم وجهي هذه الدعوى: فلها وجه سلبي هو محاولة الجزئي أن يكون كلياً بنفي الجزئيات الأخرى، ووجه إيجابي هو محاولة الجزء إدارك عموم الجزئية للكل، ومن ثم سعي الجميع إلى كلي يتعالى على خصوصيا م جميعاً. لذلك؛ فالتعالي هو إدراك الكلية المشتركة من حيث هي قيمة يسعى إليها البشر، وليس من حيث هي أمر تعين في حضارة دون حضارة. وإذن فالوعي بالتعالي لا يتحقق بصورة تامة إلا عندما يبلغ العقل الإنساني إلى مرحلة يعتبر فيها الخصوصية مرقاة للكلية بمبدأ التدافع الوسيلي (شريعة العمران المساعد على تحقيق الاستخلاف، أي الإنسانية التي تتخلق بأخلاق القرآن)، لتحقيق الغايات نفسها: (عقيدة الاستخلاف أو التخلق بأخلاق القرآن).

وذلك هو الأمر الذي يسميه الإسلام فطرة الله التي فطر الناس عليها، وهي أصل الأخوة البشرية، دون أن تكون حالة في أي منهم للحفاظ على الكثافة الوجودية للفروق الثقافية والتعدد الاجتماعي. فالمتعدد يفقد قيامه الوجودي لو حايثت فيه الوحدة، كما هو شأن كل تصورات وحدة الوجود. والمعلوم أن التعدد مطلوب في القرآن الكريم، بما في ذلك التعدد الديني؛ كونه شرط التدافع القيمي بما هو شرط التواصل العملي؛ (قيم تنظيم الحياة الجماعية السياسية وأدوات تحقيقها)، وشرط التواصل النظري؛ (قيم تنظيم الحياة الجماعية الفكرية وأدوات تحقيقها)، وشرط التواصل الذوقي؛ (قيم تنظيم الذوق العام وأدوات تحقيقها)، وشرط التواصل الرزقي؛ (قيم تنظيم العيش العام وأدوات تحقيقها)، وشرط التواصل الوجودي بين البشر؛ (قيم أساس كل تلك القيم، أعني التصورات الدينية والفلسفية لحقائق الوجود ومعانيه).[13] وكل هذه التواصلات متعالية على الخصوصيات اللسانية دالاً ومدلولاً، وهي النسيج الواصل بين القبائل والشعوب المدعوة للتعارف؛ ومن ثم فهي شرط الترجمة التقريبية التي تتمكن من تحقيق بعض التشاكل بين الخصوصيات الدالة

---

[13] والقرآن الكريم يؤسس العلاقة بين المستويين، فيميز بين الدين الواحد في كل الرسالات المتوالية عموماً توزيعياً؛ (لكل أمة رسول بلسا ا) وعموماً كلياً؛ (الإسلام هو الدين الواحد في كل الأديان المتوالية)، والشرائع المتعددة؛ (من حيث هي كيفيات وطرق تنظيم حياة الفرد والجماعة، حيا ما التعبدية والتعاملية استنتاجاً من الدين الواحد). واستناداً إلى هذا التصور يوضح شيخ الإسلام ابن تيميه العلاقة بين كلية الدين وخصوصية الشرائع، فيقابل بين القرآن المكي ممثلاً للدين الكلي والقرآن المدني ممثلاً للشريعة الخاصة بالمسلمين. لذلك فالإسلام من حيث هو الدين الواحد في كل الأديان، ينبغي أن يكون حامياً لكل الشرائع التي يعترف با، أعني خاصة الشرائع الأربع التي ورد ذكرها في القرآن الكريم بالإضافة إلى الشريعة الإسلامية: الشريعتين الم لتين الأخريين اللتين ما زالتا موجودتين في التاريخ؛ (شريعة اليهود وشريعة النصارى) والشريعتين الطبيعيتين، اللتين يمكن أن تعمما على كل الشرائع الطبيعية، تعميم الشرائع الم لة الثلاثة على كل الشرائع الم لة؛ (شريعة الصابئة وشريعة ا وس) الواردتين في القرآن الكريم. ويستند هذا الموقف إلى أصلين: عقدي إرجائي؛ (الله يفصل بينهم يوم القيامة)، وشرعي ذريعي؛ (التدافع والتنافس في الخيرات بين أهل الشرائع المختلفة من حيث هي مناهج لتحقيق القيم). ويجمع بين كل هذه المعاني آية واحدة، جمعت فأوعت، فضلاً عن الآيات المتعلقة بالموقف الإرجائي من هذه الأديان حتى في عقائدها فضلاً عن شرائعها: ﴿وأنزلْنا إِلَيك الْكِتاب بِالْحق مصدقًا لما بين يديهِ مِن الْكِتابِ ومهيمِنا علَيهِ فَاحكُم بينهم بِما أَنزلَ اللّه ولاَ تتبِع أَهواءهم عما جاءك مِن الْحق لِكُل جعلْنا مِنكُم شِرعةً ومِنهاجا ولَو شاء اللّه لَجعلَكُم أُمةً واحِدةً ولَـكِن ليبلُوكُم فِي مآ آتاكُم فَاستبِقُوا الخَيراتِ إِلَى الله مرجِعكُم جمِيعا فَينبئُكُم بِما كُنتم فِيهِ تختلِفُونَ﴾ (المائدة: 48).

والمدلولة، بفضل الوحدة بين الكليات المقصودة وراءها، أعني القيم المقومة للفطرة المتعالية على كل تعينا ا، ما دامت قد نسبت في القرآن الكريم إلى الفاطر لا إلى المفطور. ومعنى ذلك أن دور الدال والمدلول في عقبات الترجمة ليس مصدره طبيعة الدال؛ (كون الترجمة بين هذه اللغة أو تلك أو العكس)، ولا طبيعة المدلول؛ (كون المدلول المنقول هو هذا المدلول أو ذاك بحسب الاختصاصات)، إلا سلباً؛ إذا قسناها بالإضافة إلى علم المترجم باللسانين وبالاختصاص. ومن ثم، فبمجرد توافر هذين الشرطين في المترجم يزول الدور السلبي لخصوصية الدال والمدلول؛ فيصبح البحث في طبيعة العقبات الحقيقية للترجمة صادراً عن مجال آخر، هو ا ال الذي أشرنا إليه. وعلامته أنه موجود حتى في الترجمة الداخلية لمعنى واحد بعبارتين من اللغة نفسها، إحداهما شارحة للأخرى. عندئذ يتبين للجميع أن مصدر العقبات في كل ترجمة منحصر في مشكل فلسفي عميق يحدد طبيعة التعبير اللساني وماهيتها.[14] ويمكن أن

---

[14] إن علاج هذا المشكل ليس أمراً مقصوراً على حل قضايا الترجمة فحسب. فهو يمكن من دحض النسبوية الثقافية من مدخلي الفكر الفلسفي والفكر الديني. وكنا قد بينا أن هذين الفكرين لا يختلفان إلا بالترتيب بين النظر والعمل. فهما الفكر نفسه من مدخلين متقابلين: الفكر الفلسفي يعالج مسائل الفكر البشري من مدخل تقديم النظر على العمل، والفكر الديني يعالج المسائل نفسها من المدخل المقابل تقديماً للعمل على النظر. لذلك فنحن نعالج القضية من المدخلين معا بمناسبة حل قضايا الترجمة. وتجتمع هذه الأبعاد الثلاثة في حل قضية علاقة المسلمين من غير العرب بالقرآن الكريم: هل يمكن للمسلمين أن يفهموا القرآن الكريم رغم كو م ليسوا عرباً؟

لكي نعالج المشكل عدنا إلى أصله فعممناه، وبينا أن النسبوية الثقافية لو صحت حججها لامتنع على المرء أن يتواصل مع ذاته، فضلاً عن التواصل مع معاصريه من ثقافته، فضلاً عن غير المعاصرين منهم، وفضلاً عن إمكان الترجمة بين اللغات. فإذا كانت كل لحظة من لحظات سيل الوعي الفردي، مختلفة عن اللحظة السابقة وعن اللحظة اللاحقة، فكيف يتواصل وعي الحاضر مع وعي الماضي ومع وعي المستقبل؟ ما لم أجب عن هذا السؤال لن أستطيع فهم كيف يمكن لي أن أتواصل مع معاصري من أهلي، ومع أهلي من الماضي، ومع أهلي من المستقبل، ومع غيري من الشعوب الأخرى. تلك هي المسائل التي لا بد من حلها حتى يمكن للقرآن الكريم أن يكون خطاباً يفهمه محمد ومعاصروه، والعرب السابقة والعرب اللاحقة، وغير العرب من الشعوب الأخرى.

لكن المسألة الدينية هي من دوافع البحث وليست من مضموناته: أي إني من حيث كوني مسلماً وعربياً أهتم بذه القضية فتدفعني للبحث. لكن حلها ليس من جنسها: فهو ليس دينياً ولا قومياً. الحل فلسفي؛ وهو يتعلق بطبيعة المتعالي على الثقافي في المعرفة والعلم والذوق والرزق والوجود؛ أعني في الروابط الخمس التي يمكن أن=

نصوغ هذا المشكل من مدخلي التعبير اللساني الدالي والمدلولي: كيف يمكن أن يتطابق دالان في الدلالة على المدلول الواحد، أو كيف يمكن أن يكون لدالين مختلفين المدلول نفسه؟

فهل الترادف التام بين المفردات والمؤلفات منها ممكن في اللغة نفسها فضلاً عنه في لغتين مختلفتين؟ أم إن الترادف الحدي والتأليفي هو في الحالتين ترادف تقريبي دائماً؟ ومن ثم فالترجمة تقتضي عملية من جنس استنفاذ الفضل Exhaustion method، بين مقدارين يتقاربان بتدرج في توجههما أحدهما نحو الآخر، يتقاربان من غاية لا يمكن البلوغ إليها أبداً. فالدال اللاحق الذي نجربه يتقارب من الدال الموالي؛ (أي إنه أقرب إليه من الدال السابق)، لإفادة مدلول يتقارب من مدلول الدال الموالي للمدلول السابق. وهكذا دواليك في كل المحاولات المتوالية لاستفادة الفضل بين الدالين وبين المدلولين بالتثبيت المتناوب: نثبت الدال لتخير المدلول الأنسب أو نثبت المدلول لتخير الدال الأنسب. والأمر نفسه يحصل عندما نحاول فهم قصد المخاطب فنجيبه بحسب ما فهمنا من قصده، دون أن نكون متأكدين من أن ما فهمناه هو ما قصده مائة في المائة، بدليل الاستدراك المتبادل، وبدليل سوء التفاهم الغالب في التخاطب بين الناس. بل إن المرء لا يمكن أن يفهم ما بدر منه، إلا بالطريقة نفسها وبشرط الرضى بفهم تقريبي لمعنى "المعنى نفسه" عند تكرار التعبير عنه بعبارة أخرى غير الأولى.

ولعل السر في ذلك هو أن التواصل الفعلي لا يكون بنظام رمزي واحد؛ (اللسان في حالة الترجمة)، بل بالتكامل الذي تحققه منظومة من الأنساق الرمزية، التي لا تكاد عواملها المؤثرة في التواصل تحصى. ومعنى ذلك أن كل إنسان يتكلم لغات عدة، واللسان أدناها قدرة على التعبير. وتلك هي علة فرق التبليغ بين الخطاب

---

=تكون مسلك تواصل ومضمون تواصل وعلة تواصل وغاية تواصل بين البشر. وإذن فنحن أمام قضية معرفية في اللسانيات (شروط إمكان الترجمة) تفترض علاجاً فلسفياً (شروط التواصل مع الذات فضلا عنه مع الغير)، ودافعاً دينياً (شرط كونية القيم الدينية: أن يكون القرآن الكريم صادقاً في دعواه وحدة الفطرة. التي ينبني عليها مفهوم الدين الكلي، بحيث لا تكون عربية القرآن حائلة دون الشعوب غير العربية من أن تفهم معاني القرآن الكريم).

الحي في التخاطب بين شخصين متواجهين حقاً في مقام معين، كلاهما على دراية بمحدداته ومفروضاته، والخطاب الميت بين شخص من عصرنا وشخص من عصر آخر يقرأ خطابه المكتوب، مع استحالة الإحاطة بالمحددات والمفروضات، مهما عمقنا البحث فيهما. فمهما أضفنا إلى النص المكتوب من معلومات وآثار تتعلق بالشخص والمقام؛ محددات ومفروضات، يبقى الإدراك الحي للأمرين أتم (من هنا استحالة جعل التاريخ علماً إذا كان القصد علم الأحداث الفردية)؛[15] لكون المؤثرات في التواصل لا تكاد تتناهي، وجلها لا يقبل الكتابة ولا التسجيل، حتى بعد تقدم فنون تسجيل الواقع بآليات البث الحي.[16] وقد أوجد العقل البشري حلين لتعويض المؤثرات اللامتناهية التي يوفرها الحضور الحي: أحدهما يستعمله في الكلام النظري، والثاني في الكلام الأدبي.

فالخطاب النظري يسعى قدر المستطاع إلى تعويض دور المؤثرات اللامتناهية، التي تجعل المقام الحي يحقق التواصل بالمحددات الحاضرة والمفروضات الغائبة، يعوضها بنسقية الخطاب وبتعريفات الحدود والمبادئ، تاركاً التأويل المضموني لحرية الفكر الباحث عن التشاكل بين بنية النظرية وخصائص الظاهرات التي تصاغ بها. ذلك أن التأويلات الممكنة لكل نسق نظري لامتناهية، ومن ثم فالخطاب النظري نفسه يبقى في حاجة إلى تعيين المقام، الذي هو بالأولى من جنس التأويل المضموني للحدود، حتى يصبح للمصاحبات الإفادية من أنظمة الرموز المساعدة للنظام المستعمل دور في

---

[15] لذلك فابن خلدون يعتبر قد تخلى ائياً عن هذا الفهم لعلمية التاريخ، ىرد كونه قد اعتبره منهج نقد الخبر بتوسط قوانين العمران، التي هي قوانين عامة تحدد الممكن والمرجح من الأحداث، بحسب هذه القوانين. لكنها لا تستطيع أن تثبت الحدوث وعدم الحدوث الفعليين إلا بشرط انتسابهما إلى الواجب والممتنع. ولما كان النوعان متغيرين بحسب التطور الحضاري البشري، فإن الحكم على الماضي بالقياس إلى الحاضر أو على المستقبل بالقياس إلى الحاضر أو إلى الماضي، يعد من التقريب العلمي وليس من العلم اليقيني. فيكون التاريخ بذا المعنى من جنس تطبيقات العلوم النظرية الفرضية الاستنتاجية، إذا أولنا العناصر التي يحدد القانون علاقا ا فأعطيناها قيمة معينة أو مضموناً معيناً.

[16] وفي المقابلة بين الأمرين أكبر الأدلة على الطابع السوفسطائي للفصل الأول من فينومينولوجية الروح، ومحاولات تعريف هيجل لليقين الحسي بإرجاعه للعموم الخاوي كما بينا في كتاب: **الشعر المطلق والإعجاز القرآني**، مرجع سابق، 2000.

عملية التأويل. لذلك فقد بينا صحة حدس ابن تيمية في وصفه ما كان الفلاسفة يعتبرونه حقائق أولية، بأنه تأويلات ضمنية لمضامين المفروضات الانطلاقية في كل معرفة نظرية: فالنظرية تضع خانات خاوية ترمز إليها با هولات؛ ثوابت، ومتغيرات. والتأويل يملأ الخانات، فتصبح لها في المعادلات النظرية قيم معينة، وذلك هو مدلول التأويل العلمي.

أما الخطاب الأدبي فإنه يعوض دور المؤثرات اللامتناهي، في التبالغ الحي بين البشر بفنون إيقاظ الملكات، التي تمسرح وضعيات تبالغ في متخيل بينهم في "الأباديع" الأدبية، بفضل الوصف الإيحائي لبعض مقومات المقام الحي، الذي تجري فيه أحداث "الأبدوعة Fiction" ما يعني أن كل أدب لا تتوافر فيه الأدبية، إلا بما فيه من إيحاء قصصي يتعلق بالأحداث والأفعال وبالمحددات، التي تضفي على أحيازها ومجراها، ما يجعلها تولد في خيال القارئ أو السامع وضعية التبالغ الحي، وكأن ذهن المرء يتحول إلى مخرج مسرحي للأبدوعة الواردة في الأثر؛ شعرياً كانت أم روائياً، مكتوباً أم مسموعاً أم ممسرحاً (في المسرحة الحية أو المسجلة سينمائياً أو تلفزياً) وكل هذه الفنون يتوسلها القرآن الكريم في التعبير، الذي يجعل القارئ هو المبدع للمقروء، بما تثيره في ملكاته من قدرة على المسرحة الخالقة لوضعيات التبالغ الحي، الذي هو الأسلوب المفضل للقرآن الكريم. ورغم وجود البديع؛ (التوارد القصدي بين الصور الصوتية)، والبيان؛ (التوارد القصدي بين الصور الذهنية) في الأسلوب القرآني؛ فإن أدوات تحقيق الأثر التبليغي هذه ليست أهم ما في القرآن لأ ا لا تؤثر إلا في الإنسان ذي الذائقة اللسانية العربية. أما أدوات تحقيق الأثر التبليغي الكلي فهي إيقاظ ملكات المتلقي؛ ملكاته لمسرحة الأباديع التي تعتمد دالين ومدلولين في الوقت نفسه؛ الدراما التاريخية وما بعدها، والدراما الطبيعية وما بعدها، وأثر الأولين في الأخيرين، وأثر الأخيرين في الأولين، ووحدة الكل في المستويين التعبيري والتحقيقي، كما ترمز إلى ذلك كله سورة يوسف، التي اعتبرها القرآن الكريم حجته البالغة في التبليغ.[17]

---

[17] انظر تحليلنا لمعاني سورة سيدنا يوسف عليه السلام وعلاقتها بالقيم الخمس ومؤسسا ا العمرانية، ووظائف التربية والاقتصاد والعلم والسياسة والدين، في كتاب **الشعر المطلق والإعجاز القرآني،** مرجع سابق.

لذلك فإن أفضل تحليل علمي لعملية الترجمة من هذا المنطلق أن نقول: إ ا عملية ترجمة ذات مستويات خمسة، تفترض كلها الخروج من التعبير اللساني إلى المتعاليات غير اللسانية، شرطاً في تحقيق تفاهم الذات مع نفسها، ومع غيرها من ثقافتها، ومع غيرها من غير ثقافتها، أما المستويان الأول والثاني ففهم عبارة النص في لغته الأصلية، وهذه ترجمة داخلية في اللغة المنقول عنها في عملية فهم النص، الذي يراد نقله، بالمراوحة بين توحيد الدال وتعديد المدلول لترجيح المدلول المقصود، ثم عكس العملية بتوحيد المدلول وتعديد الدال للغرض نفسه؛ أي إن البحث عن المقابل في اللغة المنقول إليها مشروط بتنويع دوال المعنى في اللغة المنقول منها. والمستويان الثالث والرابع لفهم عبارة النص في غاية الترجمة: من خلال العمليتين السابقتين، ولكن في اللغة المنقول إليها في شكل مسودات ترجمة، بحسب الآليتين؛ توحيد الدال وتعديد المدلول، ثم توحيد المدلول وتعديد الدال؛ أي إن توالي المسودات في محاولات الترجمة هو عملية تنويع للمقابلات الحدية التأليفية في اللغة المنقول إليها بحسب التنويع في اللغة المنقول منها. أما المستوى الخامس: فالشعور بالمطابقة بين الفهمين السابقين، بدف ختم المناظرة بين ما استقر عليه الأمر في العمليتين الأوليين، وفي العمليتين الأخريين، لمراجعتهما بالآلية نفسها؛ أعني آلية توحيد الدال وتعديد المدلول ثم توحيد المدلول وتعديد الدال.

وهذه العمليات الخمس لا تتوقف؛ إذ هي تقبل التجويد بصورة لا ا ية لها، تماماً كما هو شأن أي كتابة أو قراءة؛ ذهاباً في الأولى من تصور المدلول واحداً، والكتابة بحثا عن الدال المناسب من خلال تجريب أدلة عدة، وفي الثانية من العملية المقابلة؛ حيث نتصور الدال واحداً، والقراءة بحثاً عن المدلول المناسب من خلال تجريب مدلولات عدة. وهما عمليتان مستمرتان بمعنيين: عند المترجم الواحد وفي الترجمات المتوالية في أي حضارة من الحضارات، فضلاً عن كو ا شرطاً لوحدة كل حضارة، فلا يمكن لحضارة أن تبقى واحدة إذا صار ماضيها غير مفهوم لها، أو صارت غير مفهومة لمستقبلها. لذلك فترجمات النص نفسه تتوالى بلا غاية، إذا كان الفكر المتلقي حياً ومنفتحاً على وحدة الحضارات البشرية المتعالية على الخصوصيات.

وهي لا توجد ترجمة  ائية لأي نص تماماً، كما لا يوجد فهم  ائي لأي ظاهرة، آية طبيعة دلالتها هي اللامتناهي الذي يسعى إليه الإدراك وراء المتناهي الذي ينطلق منه.

وبذلك يتبين أن الترجمة قراءة نص باللغة المنقول عنها، وكتابة نص باللغة المنقول إليها. وكلتاهما مشروطتان بعمليتي ترجمة داخلية في اللغتين، المنقول منها، والمنقول إليها. فالمترجم ينبغي أن يتصور قارئاً لحصيلة ترجمته يكون من أهل لسانه؛ يقرأ نصه فيفهم منه ما قصد تبليغه، وأن يتصور قارئاً من أهل اللسان الذي ترجم منه، يقوم بالترجمة المقابلة لنصه، فيفهم من هذه الترجمة المقابلة المفترضة مطابقة ما قصد. وتكاد هذه الشروط أن تكون شبه مستحيلة التحقيق. ففي ذلك كله من الفرضيات ما لا يحصى، لأن العمليات المضاعفة لا متناهية التجويد: فالقراءتان: الأهلية (العربية)، والأجنبية (الألمانية في حالتنا هذه) مشروطتان للنصين الأجنبي والأهلي، مرتين باللسان الأهلي، ومرتين باللسان الأجنبي. ذلك أن النص يخاطب قارئين: القارئ الأهلي، والقارئ الأجنبي. فلا يكفي أن يرضى العربي الذي يقرأ النص الحاصل عن الترجمة إلا بشرط كونه عربياً وكونه يمكن أن يقرأ أصله بنفسه، بل لا بد أن يرضى الألماني الذي يقرأه لو أرجع إليه منقولاً من العربية إلى الألمانية، أو لو تعلم العربية فقرأه وقارن بنفسه الأصل والنسخة.

فيكون المترجم وسيطاً بين أربعة أشخاص فرضيين، هم في نظرية الترجمة من جنس العالم التجريدي للتصورات العلمية: القارئ العربي الجاهل باللغة الأجنبية، والقارئ العربي العالم ا، والقارئ الأجنبي الجاهل باللغة العربية، والقارئ الأجنبي العالم ا. والغاية هي أن ترضيهم الترجمة جميعاً بوصفهم حكاماً للتواصل بينهم أو عليه. والنتيجة أن حد الترجمة بين لغتين أ ا: ترجمة خارجية مشروطة بترجمتين داخليتين تجريان في لغة البداية ولغة الغاية، لتحديد التوجهات نحو المتعاليات المقصودة بما تومئ إليه الدوال والمدلولات التي هي بالطبع خصوصية. ويقتضي ذلك التسليم بأن كل اللغات البشرية تحقق التواصل بين أهلها، كو ا ترجمات داخلية لمحاولات التعبير بتلك الخصوصيات عن هذه الكليات. ولذلك فهي تقبل تحقيق التواصل بين البشر بفضل العملية نفسها، عندما يصبح الارتقاء إلى البحث عن نظام ترميز مشترك

بين البشر -من حيث هم بشر- أمراً واعياً، بخلاف ما عليه الشأن عند الترجمة الداخلية، حيث يكون الأمر غير واع. وقد حاول الفكر الفلسفي تفسير ذلك بالفروض الأربعة التي ذكرناها: فرض وحدة المدلولات الصادرة عن وحدة الموضوع بنوعيها؛ (أفلاطون، وأرسطو)، وفرض وحدة المدلولات الصادرة عن وحدة الذات بنوعيها؛ (كنط، وهيجل). ولنسم الوحدة الأولى وحدة التعالي؛ (تعالي الموضوع على علمه)، بمعناه في الفكر القديم والوسيط؛ (ترانسدنس؛ أو تعالي الموضوع الذي في غاية القصدية المعرفية شرطاً لقيامه)، والوحدة الثانية وحدة التعالي؛ (مشروطية علم الموضوع ببنية العقل المدرك: وذلك هو مدلول القبلي الشارط للتجربة ولموضوعها في النظرية الكنطية)، بمعناه في الفكر الحديث والمعاصر؛ (ترنسندنتال؛ أو تعالي الذات التي في بداية القصدية المعرفية شرطاً لحصولها).

لكن هذه الوحدات الأربع لا يمكن تصورها دون أصلها جميعاً؛ أعني الأصل الذي يمكن من تجاوز تعدد الذوات وما بينها من الانفصال والاتصال، وتعدد الموضوعات وما بينها من الاتصال والانفصال، والتقابل بين الذوات والموضوعات في نظام الآيات المتعالية على الفروق بين الموجودات الحائلة دو ا، والتواصل وراء فروقها النوعية أو الجنسية فضلاً عن العددية. فالتوحيد بين التعددين، وشرط التواصل بين الذوات حول الموضوعات، وحول الذوات، وحول علاقا ـما لا يمكن أن يكون حاصلاً بسبب أي منهما؛ (الموضوع قديماً ووسيطاً، أو الذات، حديثاً ومعاصراً). بل لا بد أن يكون الأصل متقدماً عليها جميعاً -بوصفه ما تنفصل به الذوات والموضوعات وتتصل- تقدماً يجعله مصدر قيام الموجودات، ومن ثم مصدر انفصالها واتصالها، ومصدر إدراكها، ومصدر تقويم ضروب الإدراك بمقتضى ضروب القيم الخمس، التي هي: القيمة الذوقية؛ (جميل قبيح)، والرزقية؛ (خير شر)، والمعرفية؛ (صدق كذب)، والعملية؛ (حر مضطر)، والوجودية؛ (شهود جحود)، ذلك أنه دون التحرر من فصامات الفكر الفلسفي والديني لا يمكن للتآخي البشري أن يحصل، فيبقى البشر في حرب أهلية لا تنتهي حتى وهو يزعم أنه قد حقق العولمة التي آلت إلى حرب الكل على الكل.

## ثالثاً: شروط التواصل الكلية ومقوماته

ولكن، كيف يمكن التوفيق بين اعتبار المدلولات نفسها وضعية، مثل الدوال التي تفيدها؛ (ومن ثم فهي متغيرة ليس بتغير الثقافات فحسب، بل وكذلك بحسب الممارسات والأجيال في الحضارة نفسها، وهو موقف ليس بالبعيد عن نظرية ابن تيمية في العلم المستند إلى التصورات التمثيلية والرمز اللساني)، وبين القول بوجود ما يتعالى على الحضارات والثقافات، بحيث يمكن للبشر أن يلتقوا وراء خصوصيا م الحضارية، في توجههم نحو مدلولات كلية وراء المدلولات الخصوصية. ماذا يمكن أن تكون طبيعة هذه المتعاليات إذا لم تكن هي المدلولات، التي تفاد بالدوال اللسانية التي هي بالضرورة خاصة بالأمم أمة أمة؟ والأجوبة تتوزع على هوامش كثيرة تعالج وجوهاً مختلفة من المسألة، لكننا يمكن أن نشير إلى أصل هذه الأجوبة بعد التمييز بين أمرين أساسيين، يمكن الاصطلاح عليهما بعقيدة الكلي العملي وفرضية الكلي النظري.

فعقيدة الكلي العملي غاية تحددها الآية: ﴿يا أيها الناس إنا خلَقْناكُم من ذَكَرٍ وأُنثَى وجعلْناكُم شعوبا وقَبائِلَ لِتعارفُوا إِن أَكْرمكُم عِند اللهِ أَتقَاكُم إِن الله عِلِيم خبِير﴾ (الحجرات: 13). وهي شرط الأخوة البشرية التي تخلص الإنسان من حمية الجاهلية، بفضل التعارف معروفاً؛ (مسألة خلُقية)، ومعرفة؛ (مسألة معرفية). وهي من ثم شرط الوجود الخلقي للبشر. وتلك هي العقيدة التي يعتبرها القرآن الكريم نابعة من الفطرة التي فطر الله الناس عليها؛ الفطرة المحددة للغايات الكلية. وفرضية الكلي النظري أداة، ويمكن أن تعد شرطاً في صحة تصور العقيدة الأولى، ومن ثم فهي مثلها عقيدة؛ لأ ا كانت في مرموزة استخلاف آدم؛ الحجة التي رد با الله حجة الملائكة ضد استئهال آدم الاستخلاف. إ ا شرط المعرفة العلمية التي تخلص الإنسان من الظنون. لذلك فهي الفطرة التي تحدد الأدوات الكلية. إ ا تحقق الشروط الإجماعية لطلب الموضوعية، التي تؤيد شرط الأخوة البشرية، أو على الأقل تمكن من التوافق على المؤسسات العمرانية.[18] وهي تتألف من عمليتين اعتبرهما القرآن الكريم شرطي

[18] ولنضرب مثالين من هذه الأدوات، وكلاهما يعدان من أهم ما يؤكده القرآن الكريم. فالمعلوم أنه مهما تنوعت الموازين والمكاييل، واختلفت من حضارة إلى حضارة، يبقى الوزن والكيل شرطاً في التعامل الرزقي بين البشر. ولما كان مقدار وحدات القيس ليس مهماً، لأن القصد هو أن يكون استعمالها واحداً للجميع فلا=

الاستثناء من الخسر: الأولى هي التواصي بالحق، أو الاجتهاد الجماعي؛ (أي إن المعرفة العلمية لا تكون إلا بشرط التواصي بالحق بين العلماء، أو تبادل النصائح والنقد للتقويم والتسديد من أجل التشريع المعرفي)، والثانية هي التواصي بالصبر، أو الجهاد الجماعي؛ (أي إن العلم الخلقي لا يكون إلا بشرط التواصي بالصبر بين العاملين، أو تبادل النصائح والنقد للتقويم والتسديد من أجل التشريع الخلقي). فإذا تواصت الشعوب بالحق تعالت على خصوصيا ا وأنانيتها. وإذا تواصت بالصبر تمكنت من قبول الاختلاف، فاستمعت للآخر وحققت شرط التواصي بالحق. ومن ثم فصيغة المشاركة في التواصيين هي شرط الترجمة من حيث هي كما أسلفنا، مؤلفة من عملتين متناظرتين أو ترجمتين داخلتين في الثقافة نفسها، ممثلتين باللسان، وتحققان شروط الترجمة الخارجية بين ثقافتين ممثلتين باللسانين؛ المنقول منه والمنقول إليه. وبذلك يتبين أن العقيدة والفرضية ليستا تحكميتين؛ فالأولى هي المميز بين الوجود السلمي والوجود الحربي للعمران البشري، والثانية هي المميز بين الوجود المنفعل والوجود الفاعل في الحياة البشرية.

---

=يكال الأمر بمكيالين، وأن يكون البدل قابلاً للقيس بالمبدل منه، بات اختلاف المكاييل والموازين والمقاييس غير مهم. فالمطلوب هو التناسب بين الأعواض في التعامل بوحدات قياس مشتركة واحدة للجميع، وليس مقدار وحدة القياس التي يمكن أن تكون ما شاء المتعاملان، مضافاً إليها الضمانة الجماعية في صحة وحدة القياس، ليطمئن الناس المتعاملون في صحة التعاوض. لهذا اعتبر الميزان أهم أدوات العمران في القرآن، والإخلال به يعد علة فساد العمران. فكل تطفيف استيفاءً أو إخساراً يعد من مبطلات التناسب بين الأعواض، ومن ثم فساداً لشروط التعامل الموضوعية بين البشر أياً كانت الثقافة. وهذا إذن من المتعاليات مهما اختلفت المقاييس والمكاييل في أعيا ا بين الأمم، بل بين العصور في الأمة نفسها. أما المتعالي الثاني الذي يمكن أن يعد هذا المتعالي الأول ثمرة له، فهو الميل الفطري للعدل أو التماثل التعاملي في كل تعامل، على الأقل عند الأخذ إن لم يكن عند العطاء. فكل امرئ مهما كان غبياً لا يقبل الغبن. فيكون المتعالي الذي ينبني عليه الكيل والوزن حلاً للمتعالي الخلقي الذي هو أحكام التعامل: التعامل الرزقي له أحكام خلقية تتعلق باستعمال هذه المعايير دون غش. فالأخلاق إذن هي الفطرة التي يدرك ا المرء شروط التعامل الرزقي خاصة: مثل رفض الغش، ورفض الظلم، وأداء الأمانة... وغيرها، ثم تعم على كل التعاملات الأخرى. لذلك كان أهم مقياس لأحكام الأفعال البشرية يوم الدين مستعاراً من الميزان. وكلا المثالين يعود إلى معيار رياضي: إنه التناسب في التعاوض عند التبادل، المشروط بالتناظر والتماثل، أخذاً وعطاء، بمقتضى معايير يحددها السوق رزقياً؛ (إذا حكمته آلياته العادلة، أعني إذا لم تتدخل فيه اعتبارات سياسية أو احتكارية)، ويحددها العرف خلقياً؛ (إذا لم تفسد الفطرة، أعني إذا لم تتدخل اعتبارات سياسية تستعمل القوة لغير خدمة الحق).

لكن التفسير الحقيقي لمسلمة هذه المحاولة في تحديد العقبات الحقيقية لعملية الترجمة نجده في اعتبارنا فعل الترميز الكلي متقدماً على التعبير اللساني. والدليل مضاعف؛ فمن ناحية نجد قدرة الإنسان على تجويد تعبيره اللساني على المعاني، بصرف النظر عن الترجمة الخارجية. ولولا ذلك لما وجد تفاضل بين النصوص، ولكانت الأمم دون آداب. ومن ناحية أخرى قدرة البشر على التواصل دون ترجمة لسانية عند تعذرها أو عدم توافرها، وتحقق شروط التواصل في التعبير غير اللساني، على المعاني التي يعجز اللسان عن أدائها. ولولا ذلك لما وجد تفاضل بين الفنون، ولكانت الأمم دون فنون تتوسل أدوات تعبير غير لساني مثل الموسيقى والرسم.

وكلتا التجربتين تفيد بوضوح أن التواصل الرمزي العام -مع الذات ومع الآخر، من الثقافة نفسها أو من ثقافات مختلفة- متقدم على التواصل اللساني؛ (بمعنى تقدم الشارط على المشروط)، ومتأخر عنه؛ (بمعنى تأخر المتجاوِز على المتجاوَز)، بنظام رموز مختلف عن النظام اللساني، نظام لولاه لامتنع أن تفسير كيف يمكن للطفل أن يتعلم اللسان. لذلك، فالتواصل اللساني يمكن أن يعتبر دائماً ترجمة لسانية داخلية، لنظام التعبير الشارط المتجاوز في الثقافة نفسها. ومن ثم فهو يقبل أن يترجم ترجمة خارجية إلى الثقافات الأخرى، بشرط أن يكون قابلاً للترجمة الداخلية في اللغة نفسها، أي بشرط أن يكون قابلاً للقول بطرق عدة تعتبر متشاكلة. وشرط شروط هذا التواصل الرمزي العام هو السلوك التعبيري المصاحب للسلوكات الحيوية المشتركة للنوع، المتعالية على المدلولات اللسانية تعاليها على دوالها، كو ا في الوقت نفسه دالاً ومدلولاً، أو لكون دالها ومدلولها كليهما عين القيام العضوي، وعين التعبير عن الكيان العضوي.

و"الدال- المدلول" الرئيس هو -بلا ريب- جسم الإنسان. فأولى الدوال المدلولة فيه هي حواسه؛ فكل إدراك حسي يعد دال ذاته ومدلولها، وفيه يتطابق الدال والمدلول لأ ما يتحددان بالتقابل مع الإدراكات الحسية الأخرى دالة ومدلولة. والموجودات كلها يصنفها الإنسان قبل الوصول إلى الوعي بالذات، بمجرد حركا ا في توجيه الحواس، ويصنفها سلوكه هذا بحسب أجناس المدارك الحسية إلى خمسة أجناس تشترك

في سادس هو أرضية المدرك؛ (سواء أكان غير مدرك أم مدرك)، قبالة المدرك؛ (المدرك دائماً). وتنقسم إليها وتتمايز عنها بالتقابل أو بالوجود والعدم. ذلك أن كل حاسة يمكن لصاحبها أن يستعملها، وأن يوقف استعمالها باختياره، أو بحسب تأثير المؤثرات المحسوسة، فيوجد مدركها ويعدمه بفعل الإدراك أو بالامتناع عن فعل الإدراك، طوعاً أو كرها. وتلك هي أول عملية يميز بها الإنسان بين الإيجاب والنفي طوعاً أو كرها. فيكون وضع اليد على العينين مثلاً نفياً للرؤية، وغلق الأذنين نفياً للسمع، ويكون حضور المدرك أو غيابه حصولاً أو عدم حصول للإدراك. تليها عملية اعتبار هذه الحركات -بمجردها دون ثمر ا- أدوات تعبير يستعملها إشارات ليخاطب بها الآخرين، فيبلغهم هذا المعنى أمراً و ياً أو يتبلغ منهم هذه المعاني؛ ولولا ذلك لامتنع التخاطب بين الصم البكم. ويتواصل الأمر في توظيف نظام الجسم الدلالي، إلى أن يصل الإنسان إلى استعمال الصوت -مصحوباً بالإشارة أو غير مصحوب بها- للتنبيه؛ كالنداء، والاحتجاج وغير ذلك، وتلك هي بداية التعبير اللساني، الذي هو نظام اختزالي لنظام أكثر منه تعقيداً وشمولاً.[19]

وكل هذه الدوال المدلولة من حيث هي بدايات إشارية، تتحدد فيما بعد بحسب السنن الحضارية والتقاليد الثقافية، وتعتبر قبل هذا التحدد الشرط المشترك للتواصل المتقدم على التمايز الحضاري والثقافي. وهي ليست معانٍ قابلة لصياغة بعينها، بل هي من جنس نقاط المناظر الغائية في لوحة الرسم Point de fuite، إليها يتوجه الفكر في محاولاته التعبير دون أن ينتهي إلى صياغة ائية. وإليها مع البنية العضوية ومع السلوكات المرتبطة بها، وبما في الجسد من نوازع وميول، ومع هذه النوازع والميول، كل ذلك أمور مشتركة بين البشر من حيث المضمون، حتى وإن اختلفت

[19] لا بد هنا من فهم الفرق بين الكلية والتجريد. اللسان أكثر تجريداً من الإشارة. لكن الإشارة أكثر كلية منه لأ ا توجه الذهن إلى المتعالي الكوني، وراء الدوال والمدلولات الخاصة التي توجه إليها اللغة. ومعنى ذلك أن النظام الرمزي الذي يحدد قواعد التأويل اللساني حضارية أو ثقافية أو تواضعية، وقواعد التأويل الإشارية طبعية أو عضوية أو فطرية، لأ ا مستمدة من بنية الجسد نفسه ومن تكوينه الإدراكي بالحواس الخمسة وأرضيتها؛ فعلاً، وانفعالاً، وعدم فعل وانفعال.

من حيث شكل التعبير عنها، أو من حيث كيفيات تحقيقها. ويكفي أن نعتبر هذه الأشكال التعبيرية وكيفيات التحقيق، محاولات لترجمتها في سنن حضارية معينة بدالها ومدلولها. وتلك هي الدوال والمدلولات المختلفة من حضارة إلى حضارة. لكنها جميعاً قابلة للترجمة بعضها إلى بعض، بفضل نسبتها إلى تلك القاعدة المرجعية، التي فيها من التماثل ما يكفي لتحقيق المعاني الكلية المتعالية على المناظر التي انتخبت منها، لتعبر عنها بوصفها في كليتها وكونيتها: "فطرة الله التي فطر الناس عليها". ومن ثم فتلك المتعاليات هي أسس الأخوة البشرية وجسور التواصل، ليس بين البشر فحسب، بل بين أي شخص ونفسه، ومع كل الظاهرات الحية والظاهرات الطبيعية. ولعل أهم المتعاليات الخصائص العضوية للجسد الإنساني، ليس من حيث البنية فحسب، بل وكذلك من حيث الوظائف والحاجات والميول بثاً وتلقياً. فاستمداد مادة الجسد البشري اغتذاء بما تجود به الطبيعة، ما كان ليكون ممكناً لو لم يكن بين الجسد والنبات والحيوان المغذيين تواصلٌ عضوي، يحقق النقلة الجوهرية منهما إليه، وإليهما منه. فثمار الأشجار تخاطبنا فتغرينا بنفسها، والمغذيات كالمتكلم مع المحتاج إليها وخاصة عند بلوغ الجوع مبلغاً معيناً. كما أن الشهوة الجنسية تجعل كل الكائنات الحية تخاطب الإنسان، في غياب الجنس المقابل من نوعه، فيتفاعل مع الحيوانات كما هو مشهور في البوادي والأرياف. والتواصل الرمزي مصاحب لهذا التواصل الجوهري، مصاحبة لا تقتصر على التواصل الذي لا يتدخل في مادة الكيان العضوي فحسب، بل يتعداه للتدخل فيه من حيث كيفيات إدراك الكيان العضوي لذاته وله لته في الكون.

ويمكن أن نسمي ذلك بالاغتذاء الروحي والرمزي. فجميع الكائنات الحية -بما فيها النبات- لا يقتصر التواصل فيها على جسور التواصل العضوي، بل إن الأجيال اللاحقة تأخذ عن الأجيال السابقة ما يكتسب، دون أن يكون قابلاً للوراثة، أو ما يمكن أن يسمى تعلماً. ومن خصائص القيم الخمس؛ (الذوقية، والرزقية، والنظرية، والعملية، والوجودية) أ ا زئبقية عصية على التحديد، بل هي متداخلة بحيث يمكنها أن تتنكر بعضها في شكل بعضها الآخر، فضلاً عن قابليتها للتعاوض. لذلك فمدلولا ا غير ثابتة بمقتضى أن الدال يمكن أن يكون مشتركاً بينها. لكن طبائعها من

حيث هي هذا النوع من القيمة أو ذاك، تقبل التحديد، رغم كو ا أقل قابلية له من طبائع المدارك الحسية، بمنظومة من الفروق والمقابلات التي يمكن بالتمحيص الدقيق تعيينها تعييناً واضحاً. والخلط الذي يقع بين دوالها ومدلولا ا سببه كو ما من المواضعات الثقافية والحضارية. لكن ترجمة الدوال والمدلولات يبقى ممكنا بمقتضى التحديد الدقيق لتلك الطبائع، في محاولات التمحيص الدقيق لطلب شرط العمل، وشرط النظر، وشرط الذوق، وشرط الرزق، وشرط الوجود؛ أعني أجناس القيم قياساً على طلب أجناس المدارك الحسية.

ولنقل بصراحة واعتماداً على القياس نفسه: إن للإنسان ملكة ترميزية هي أصل هذه المدارك القيمية سلوكاً عضوياً. وينتج عن ذلك تعبير كوني شارط للتعبير اللساني، تعبير كلي لا بد أن يكون من ثم متعالياً على التمايز اللساني بين الشعوب. وقد سبق أن ناقشنا في كتاب الشعر المطلق، ما ورد في الفصل الأول من فينومينولوجيا الروح حول اليقين الحسي، حيث بينا الأساس الزائف الذي بنى عليه هيجل كل استنتاجاته، فهو ينتقل من مضمون يقين الإدراك الحسي الذي لا تستوعبه عبارة، إلى عبارته التي لا تستوعب منه إلا الإشارة، إلى معان عامة هي: هذا، وهنا، والآن، وأنا. لكن كل لحظة أو ومضة إدراكية حسية تتضمن بالفعل كل الدوال-المدلولات، التي تدركها الحواس من العالم. وهي "منظر" من العالم لو تصورنا الإنسان أوقف بعده كل إدراك وسعى إلى التعبير عنه، لتعذر عليه استيفاؤه مهما طال عمره، ودون اعتباره ما يسميه (هسرل) بآفاق إدراك الشيء، آفاقه التي ينسب إليها لا تناهي الإدراك الحسي.

فما السر في عدم التطابق بين الإدراك والتعبير اللساني؟ وقبل محاولة الإجابة، ألا يمكن القول: إن عدم التطابق هو علة وظيفة اللسان الفنية؛ وظيفته التي تنقله من وظيفة الإخبار بدال هو مجرد علامة على مدلول سابق له في الوجود، إلى وظيفة الإنشاء لدال هو عين المدلول، أو رحم وجود المدلول؟ فتكون مدلولات اللسان الخبرية في ثقافة ما دوال لمدلولات انشائية في كل ثقافة، أو بصورة أدق؛ فيما يتعالى على الثقافات؟ لذلك فإن الحل الأمثل ينبغي أن يكون في افتراض وجود مستويين

للدلالة، الأول منهما: مستوى الدلالة الخاصة عندما يكون اللسان بمدلوله محيلاً على ممارسة ثقافية معينة، وعندئذ يكون الدال والمدلول كلاهما خاصين بتلك الثقافة، ويكونان مقفزاً لما يتعالى عليهما في كل تأمل فني أو ديني أو خلقي أو فلسفي، يتعالى على الخصوصيات الحضارية إلى الكليات البشرية. والمستوى الثاني هو مستوى الدلالة الكونية، عندما تتحول تلك الإحالات، إلى دوال مستقلة عن ارتباطها بالممارسة الثقافية المعينة، التي تصبح دوال لمدلولات تتعالى عليها، فتكون مدلولا ا المعنى الأول بالإضافة إلى المعنى الثاني بلغة الجرجاني.

ففي المستوى الثاني تتعالى الدلالة الكونية على الدلالة الثقافية، إلى أفق كوني يتمثل في العودة بالدال اللساني إلى أصلة الطبيعي؛ أعني الحركة الصوتية والموسيقى المتحررتين من الانتخاب الحاصر لهما في مخارج لغة دون أخرى. فيتحرر المدلول من ارتباطه الخبري، ليدخل في ترابط من جنس ترابط الدوال؛ أعني التوازي الموجود بين توارد الأصوات الموسيقي، وتوارد المعاني البلاغي، والعودة بالمدلول اللساني إلى أصله الطبيعي؛ أعني الحركة الإشارية والرسم، المتحررين من الانتخاب الحاصر لهما في مواقع فكر دون فكر آخر. ومعنى ذلك أنه يحصل في المدلولات ما يحصل في الدوال، لو افترضنا أن للحركات الإشارية مواقع في جهاز الإشارة الإنساني والبصر، مثل ما للحركات الصوتية مخارج الحروف في جهاز التصويت الإنساني.

فبمجرد أن يتحول جهاز التصويت إلى آلة موسيقية، نتخلص من أنظمة الحروف التي تتألف منها دوال اللغات المختلفة، ليصبح الفم آلة موسيقية كونية. وبمجرد أن يتحول جهاز الإشارة إلى آلة رسمية، نتخلص من أنظمة التصورات التي تتألف منها مدلولات اللغات المختلفة. فيصبح التعبير إيحاءات موسيقية موازية لإشارات رسمية.

والإيحاءات الصوتية والإشارات الشكلية توجه الانتباه إلى المعاني الكلية، حيث يكون التعبير مناخاً روحياً، يمكن من الآيات المطلقة التي يتطابق فيها وجها الموجود، فلا يبقى مجرد شيء يدور حوله التعبير، بل يصبح وجوده هو مطابقاً للتعبير، فيكون

دالاً ومدلولاً على فعل الوجود المدرك لذاته، في ضرب من الوعي الفني المبدع له.[20]

وهذا المتعالي الترميزي لا يتعين بحق إلا في التواصل الحي سلوكياً، وفي الفنون الجميلة تعبيرياً، (خاصة الموسيقى، والرسم، والغناء الراقص الجامع بينهما). وهو قابل للتصنيف بحسب أنواع القيم الخمسة. فمنه ما هو ذوقي؛ (يخص كل الفنون الجميلة بقيمتي الجميل والدميم)، ومنه ما هو رزقي؛ (يخص كل الأخيار بقيمتي النافع والضار أو الخير والشر لبقاء الجسد) ومنه ما هو نظري؛ (يخص كل المعارف والخبرات بقيمتي الصدق والكذب أخباراً عن المدركات)، ومنه ما هو عملي؛ (يخص كل الأعمال التي تتعلق بالسلطة أو القدرة على الفعل، بقيمتي الحرية والعبودية أو حرية الاختيار والاضطرار)، ومنه ما هو وجودي ما بعد طبيعي كان؛ (ومنه ال وع الفلسفي للبحث فيما وراء الطبيعة لتأسيس حقيقية القيم)، أو ما بعد تاريخي؛ (ومنه ال وع الديني للبحث فيما بعد التاريخ لتأسيس قيمة الحقائق). ويمكن أن نعتبر نسبة هذا المتعالي -من حيث هو تعبير كوني- إلى التعبير اللساني، عين نسبة وظائف الدولة الأساسية؛ (كالأمن، والإدارة، والجباية، والسلطة، والعنف المنظم) إلى المؤسسات التي تقوم بذه الوظائف. أما من حيث هو سلوك فنسبته هي نسبة وظائف الحياة ونوازعها إلى الأعضاء وأفعالها.

ولا أحد ينكر أن السلوك الحيوي في الشوق الجنسي مثلاً -سلوكاً وتعبيراً- تعبير رمزي سلوكي كلي، داله هو عين مدلوله، وهو متقدم على التعبير اللساني، الذي هو في الحقيقة محاولة للترجمان عنه ترجماناً يختلف فيه الدال عن المدلول، ويختلف من ثقافة إلى ثقافة بالدال والمدلول المتغيرين. ولكنه قبل الترجمة اللسانية عنه

---

[20] وهذا لسوء الحظ ما أفقده الفهم السيئ لتعين الرسالة النصي، فهماً حصرها في دوالها ودلالا ا النسبية إلى ثقافة بعينها، بل وإلى عصر بعينه، فألغى كل ضروب التعبير الأخرى عن الوجدان الديني، وباتت ثقافتنا الإسلامية أفقر الثقافات استعمالاً للفنون في التعبير الديني، بل إن الفنون صارت خارج المقدس، إن لم تكن بعد قد صارت من المدنس. لكن شيئاً من الشروع في الفهم الذي نحاول تحديد مقوماته نجده في الخط الإسلامي (الحركة الإشارية في الرسم والمكان والبصر)، وفي التجويد القرآني (الحركة الإيحائية في الصوت والزمان والسمع). لكن ذلك جمد في شكله البدائي، لأنه لم يكن مستنداً إلى نظرية بل مجرد خروج عفوي عن الحظر الفقهي وسياسة سد الذرائع.

يكون واحداً بدال مطابق لمدلوله، فيتجه قصد الإنسان إليهما في وحد ما، عندما يتعامل مع إنسان من ثقافة أخرى ليفهم قصده. لذلك فالتعبير اللساني يتوقف إذا حصل التواصل الفعلي، بالمؤثرات العضوية والسلوكية بين الجنسين، أو بين أحد الجنسين والحيوان، أو بينه وبين النبات، في الاستجابة لمطالب المقومات الأساسية في بقاء الجسد، أو في التأمل الذوقي أو النظري. وعندما يلتقي رجل وامرأة في علاقة عشق حقيقية مثلاً يكونان غنيين عن الكلام، حتى لو كانا من حضارة واحدة فضلاً عنهما إن كانا من حضارتين مختلفتين، بل هما قد يعتبران الكلام في الغالب عاجزاً عن التعبير الصادق، بل هو أحياناً من التعبير المنافق المخادع الهادف إلى الحجب لا إلى الكشف. وكذلك الشأن عندما يستغرق المرء في تأمل منظر طبيعي جميل، أو في تأمل ما يصفه (كنط) بالجليل من تمظهرات الطبيعة أو التاريخ الخارجة عن كل تصور وتصوير.

فتكون الأفعال نفسها رموز نفسها؛ أي إ ا دال ومدلول في الوقت نفسه. ولا معنى عندئذ لتراخي المدلول المزعوم تراخياً بلا حد كان أو محدوداً. إ ا أصل الكلام الذي يكون الحرف بداية حركة التعبير اللساني عنه، بداية هي "صوت - إشارة" تصبح بالتدريج صوتاً دون إشارة، كما تصبح القراءة الصامتة مدلولاً من غير توسط الدال الصوتي بينه وبين الدال الكتابي. والحرف بذا المعنى يتحول إلى فعل الاسم؛ (ما يسمى عادة باسم الصوت)، واسم الفعل؛ (مثل صه وحدك) اللذين يعدان الجسر الواصل بين الترميز المتقدم على اللسان، والترميز اللساني كما حاولنا بيانه في كتاب الشعر المطلق. ويكفي أن نتأمل الحروف الدالة على بداية الحركة وغايتها واتجاهها، مثل: من وإلى وعن وعلى، وكل حروف السؤال، وحروف الربط المنطقي والبلاغي. ولعل جلّ أسماء المكان والزمان حروف؛ فدلالتها على الوجهة المكانية والزمانية في الحركة من جنس دلالة حروف الوجهة بالمعنيين. وهي تقال مثل الحروف غالباً مصحوبة بالإشارة المفيدة لمعناها، برفع اليد فوق سطح واقع أو متخيل، وحطها تحته مثلا للدلالة على فوق وتحت. وكلا النوعين -حروف الوجهة بداية للفعل، أو غاية، وأسماء الوجهة المكانية والزمانية- غالباً ما تكون أصواتاً مصحوبة بإشارات مفهومة

في كل الحضارات تماماً، كما تكون إشارات الأمر بتشغيل إحدى الحواس أو النهي عن تشغيلها مفهومة في كل الحضارات، كوضع الأصبع على الشفتين المصحوب باسم الفعل صه أو أشت أو شات.[21]

إن الرمزية المطلقة التي حاولنا وصفها استناداً إلى نظرية الآية بدرجتيها؛ كل الموجودات آيات دالة على ما يتعالى عليها، من حيث تضمنها لما يخبر عن م لتها ضمن النظام الكلي ، ونص القرآن آيات التوجيه إلى الآيات ذوقاً ورزقاً ومعرفة وعملاً ووجوداً، لذلك فآياته آيات من القوة الثانية، إ ا آيات الأمر الذي يتكلم على آيات الخلق هي الرحم الذي تتكون فيه كل الحضارات المختلفة، فتكون نسبتها إليها نسبة القوارب إلى المحيط. لكن العودة إلى المحيط، تحقق التفاهم بمجرد الخروج من القوارب والسباحة فيه. والخروج والسباحة لا يؤديان إلى الغرق في البحر -لوجود الفطرة- اللهم إلا إذا تصور أصحاب الانغلاق اللساني أن اللسان ليس بذي تاريخ، ولم يتجدد بعد أن لم يكن. فهما شرط وجود القوارب التي بنتها الحضارات لتيسير الوجود، دون الحاجة إلى بناء القوارب مطلق البناء في كل جيل، كما هو شأن كل المؤسسات البشرية التي هذه وظيفتها، والتي يتواصل بناؤها خلال أدائها الوظيفة.

---

[21] ولولا ذلك لاستحال أن نؤسس لنظام تواصل مع الصم. فهذا النظام مبني على شرطين هما إشارات اليد لإفادة المدلول؛ (وذلك هو منبع اعتبارنا المدلول اللساني آيلا إلى الحركة في المكان أو الهيئة المنظورة)، وإشارات الشفاه لإفادة الدال الصوتي (وذلك منبع اعتبارنا الدال اللساني آيلاً إلى الحركة في الزمان أو الهيأة المسموعة)، بحيث يكون السر في لغة الصم أ ا تعكس آليات التعبير اللساني العادي: هو يترجم الشكل المكاني إلى شكل حركة صوتية، وهي تترجم الشكل الصوتي إلى شكل حركة مكانية. ولو لم يكن ما تشير له اليد قابلاً لتعويض المدلول الصوتي، الذي يصحب الصورة التي ترمز إليها الإشارة، لاستحال أن يفهم الأصم معنى الإشارة. كما أن حركة الشفتين تعوضان الدال الصوتي غير المسموع، بما يصاحبه من إشارات دالة عليه من خلال حركات الشفاه. وهذا التكامل بين الحركات المشيرة إلى المدلول، والحركات المشيرة إلى الدال عمليتا ترجمة للمدلول الذي يرى، لكونه دائماً ما يقبل التصوير بالحركة في المكان، والدال الذي يمكن أن يرى، لما يصاحب الحركة في الصورة الدالة على المدلول من غير كلام. وإذن فقابلية المدلول للترجمة إلى حركة تعبر عنها اليد، وقابلية الدال للترجمة إلى حركة يعبر عنها الفم، يجعل اللسان الذي يخص شعباً دون شعب قابلاً للترجمة إلى لغة متجاوزة للسان. فيكون الأصم والطفل عند التعلم، والأجنبي عند جهل اللسان، أمثلة من إمكانية التعالي للوصول إلى تواصل كوني بين البشر، يحررهم من سلطان الخصوصيات الثقافية. ولا شك أن لغة الصم ليست مطلقة الكونية. لكن مجرد إمكا ا حتى في نفس اللغة يجعل الأمر ممكناً كونياً.

لكننا نعلم أن كل مبدع في كل الحضارات، يكون مبدعاً لأنه يواصل بناء القارب، سلباً بدم ما مات، وإيجاباً ببناء ما هو آت. وكل من يتصور الفكر الإنساني حبيس اللسان الطبيعي، يكون كمن يتصور الرزق حبيس نوع معين من العملة، أو يتصور الرزق هو العملة. فالعملة مجرد وسيلة لتيسير التبادل من حيث هي مؤسسة وسيطة بين التبادلات الحقيقية، في تحويل الإنسان للمحيط الطبيعي؛ أعني التبادل الذي يحول جهد العمل إلى حصيلة هي المنتوج، ثم في الغذاء والطاقة بينهما، عند استمداد الإنسان قيامه البدني من الاغتذاء بما يستمده من الطبيعة بجهده التحويلي. وليست العملة في ذلك إلا الوسيط للتبادل بين البشر تيسيراً لمعاملا م، دون أن يكون لها دور من طبيعة التبادل الحقيقي بينهم وبين الطبيعة.[22]

فكون جميع الموجودات يمكن أن تكون دوال بالتناوب أو جملة، هو المقصود بالطبيعة، وكون جميعها يمكن أن يكون مدلولاً هو المقصود بما بعد الطبيعة، والتطابق بين الأمرين في الغاية المثالية هو المقصود بالوجود، بحيث يكون كل موجود من حيث نتوئه على أرضية، هذه الغاية المثالية هو نسبته إليها، التي يدل عليها محله منها. فإذا اقتصرنا على ما انتخبته حضارة من الحضارات من دوال، وما انتخبته من مدلولات، ليس إلا منظورا هو بنفسه ينتأ على هذه الأرضية، فيتضمن قيامه الذاتي من حيث هو نتوء بالضرورة ذاتية الناتئة، ونسبة ذاته إلى الأرضية التي ينتأ عليها، وهي أرضية مضاعفة حتماً منظومة دوال حضارته ومدلولا ا، وكلاهما نسبيان إلى تلك الحضارة، كما يمكن القول إ ما غير قابلتين للترجمة، من حيث ما فيهما من خصوصي، وتقبلان الترجمة من حيث ما تسعيان إليه من متعاليات تشترك فيها كل الشعوب. وتجاوزهما إلى المنظومة الكونية التي ليست بالضرورة قابلة للعلم ماهية، رغم كو ا قابلة للعلم وجودا (أي أننا نعلم أ ا موجودة، لكننا لا نعلم كيف هي،

---

[22] وفي الحقيقة فإن اللسان لا يقول شيئاً عن الأشياء، وليس له دلالة إلا في نظام التبادل الوسيط بين البشر، من حيث التداول حول التبادلين الحيين، والإشارة إلى عناصرهما إشارة لا يفهمها أحد من الرمز اللغوي لحاله بل من المصاحب الفعلي من التبادلين الحيين. فعندما يتبادل شخصان عملة فان هذا التبادل يكون بين البشر، في عملية التواصل حول التبادل الحقيقي بين البشر، وما ترمز إليه العملات من مواد تؤكل أو تلبس أو تصنع، فلا يتم التفاهم إلا من خلال هذه الممارسات المصاحبة للتبادل الرمزي اللساني.

وما طبيعة أثرها العام، لاقتصارنا على معرفة أثرها الخاص، المتمثل في قدرتنا على تجاوز حدود حضارتنا، تجاوزاً هو شرط التواصل بين البشر من وراء حدود حضارا م، المختلفة، ومن ثم شرط الترجمة) بوصفها نقاط المآل في مناظر الرسم، أعني النقاط التي تلتقي عندها كل التوجهات، لو بلغت الغاية في السعي إلى معاني الفطرة التي هي أصل أجناس القيم الخمسة.

ويمكن أن اقترح التصنيف التالي لضروب صياغة هذه الرمزية المطلقة. فالفاعلية النظرية هي الرياضيات، وعلمها هو المنطق (بالمعنى الضيق)، والفاعلية العملية هي السياسيات، وعلمها هو التاريخ (بالمعنى الضيق). والفكر الفلسفي يعالج هذه الضروب الأربعة، من الصياغة من منطلق الفاعلية النظرية إلى الفاعلية العلمية. والفكر الديني يعالج نفس الأمور من المنطلق المقابل، أي من الفاعلية العملية إلى الفاعلية النظرية. وحتى يكون التصنيف متناسقاً، فلا بد من الانطلاق من تحديد العلم الوضعي لمقومات الفكر الديني، ومقومات الفكر الفلسفي، في هذين التوجهين المتقابلين (مشفوعا بموقف الإسلام منها رمزا إليه بالنقد). فمقومات الفكر الديني من المنظور الوضعي هي الأسطوريات (من حيث هي ما بعد تاريخ). لكنها من المنظور القرآني نقد الأسطوريات، التي هي من وضع رجال الدين الذين باعوا الآخرة بالدنيا، كما في نقد القرآن للتحريف (آل عمران). ومقومات الفكر الفلسفي هي الانطولوجيات (من حيث هي ما بعد طبيعة)، وهي نقدها نظيراً لنقد الأسطوريات (الذي هو سلب الانطولوجيا). ويكون الجامع بين هذه الأصناف الأربعة المضاعفة، أصلها جميعاً، أعني السيمائية العامة أو الآداب، من حيث هي إبداع ونقد لهذه الأبعاد الأربعة المضاعفة، وذلك هو المنطق والتاريخ المتطابقان بالمعنى الواسع، أعني الرمزية الحية والحياة الرمزية أو الدالة، أعني وجهي الحضارة في معناها الشامل من حيث هي وحدة تاريخية حية منفتحة على الكون.

ومعنى ذلك أن الخطاب الأدبي يتألف من الرياضيات والمنطق والسياسيات والتاريخ إيجاباً، في ما يشبه البعد الواعي من الحضارة (باستعمال قانوني الشكل وقانوني المضمون)، وسلباً في ما يشبه البعد اللاواعي من الحضارة (باستعمال نقيض

ما يتصنعه تلك القوانين). وذلك لأن الخطاب الأدبي يتضمن هذه الخطابات جميعاً من خلال تجاوزها إلى الرحم التي تنجبها، أعني الأنطولوجيات ونقدها، والاسطوريات ونقدها إيجاباً وسلباً كذلك وبنفس المعنى. ورغم أن الآداب تتضمن كل هذه الأجناس، فإن أجناس الأدب تقبل التقسيم إلى أنواع بحسب غلبة أحدها عليها، ولا دخل للشكل في التجنيس (لا فرق بين الشعر والقص، لأن للقص شعرية معينة وللشعر قص معين). فيكون الأدب أدب خيال رياضي ومنطقي (المنطق هو علم الفاعلية الرياضية ونقدها، بشرط فهم الرياضيات كما هي فعلاً، أعني التنسيق النظري لأي بنية مجردة، لتقبل العلاج والتحقيق العقليين)، وأدب خيال سياسي وتاريخي (التاريخ هو علم الفاعلية السياسية ونقدها، بشرط فهم السياسيات كما هي فعلاً، أعني التنسيق العملي لأي فعل ليقبل العلاج والتحقيق العقليين)، وأدب خيال أسطوري ونقد أسطوري، وأدب خيال أنطولوجي ونقد أنطولوجي، وأدباً شاملاً كما هو شأن النصوص الدينية الأرقى.

وهذه النصوص عندما ننظر إليها في ذا ا، وبصرف النظر عن الاعتقاد إيماناً با أو عدم إيمان، هي الاسقاط المطلق بالمعنى الهندسي للكلمة من الوجود كله. وتلك هي علة الدور الشامل الذي تؤديه. فهي في نسبتها إلى السيمياء أو الرمزية العامة التي أشرنا إليها، تقبل استعارة نسبة العالم الصغير (النص الديني المرجع)، إلى العالم الكبير (نظام الموجودات من حيث هو نظام دوال شامل، لنظام الموجودات. من حيث هو نظام مدلولات شامل). وكل نوع من هذه الأنواع مع الممارسة التي يتوجه إليها في التاريخ الفعلي، هو الرحم الذي يتصور فيها النوع الذي يستمد منه وصفه وينمو ويتطور. فالعلم الرياضي مثلاً يتصور في الخيال العلمي الرياضي والمنطقي وينمو ويتطور، بل إن ذروة كل علم هي- قبل استقرار ما يصبح حقائق ذلك العلم - يكون ابداعاً خيالياً بذا المعنى، ما يعني أن كل العلوم التي أشرنا إليها هي بدورها أنواع أدبية، استقرت فأصبحت مقصورة على الوظائف التي تؤديها في الممارسة النظرية أو العملية. لحضارة من الحضارات.

**خاتمـة**

وقد اقترح العقل البشري لعلاج شروط التواصل السوي بين البشر، حلين مضاعفين، أحدهما معرفي دلالي، يتعلق بوحدة موضوع المعرفة أو الذات العارفة، اللذين هما مرجع فعل التواصل، والثاني بياني[23] تداولي، يتعلق بالوصل بين حدود عملية التواصل بجميع أصنافها. وقد تضاعف هذا الحل في تاريخ الفكر الفلسفي (ما بعد التجربة المادية)، والعلمي (التجربة المادية)، بفعل الجدل المتبادل بينه وبين الفكر الديني (ما بعد التجربة الروحية)، والصوفي (التجربة الروحية). لكن وحدة مرجع التواصل موضوعية كانت أو ذاتية، والمشروطة في بعديه من حيث هو تواصل المدرِك مع المدرَك، ومن حيث هو تواصل بين المدركين، قد تكفي في البعد الأول من التواصل، لكنها لا تكفي في بعده الثاني. فالتواصل لو اقتصرت شروطه على وحدة الموضوع، أو وحدة الذات، لكان مستنداً إلى وهم الشفافية المطلقة لوسائطه. فتكون وسائط تكشف دون أن تحجب. لكن أول داحض لهذا الزعم، تمثل في تعذر التواصل خارج النظام اللساني، إلى أن باتت الشعوب تسم بعضها البعض بالعجمة (حيوان غير ناطق كما يسمي العرب غيرهم من البشر)، أو بالبربرية (كائن متوحش كما يسمي اليونان غيرهم من البشر)، لمجرد عدم استعمال نفس اللسان.

فلنلخص في الخاتمة وجه المسألة المعرفي (العلاقة بالمرجع الذي يدور حوله

[23] بالمعنى الذي يقصده القرآن عند وصفه ذاته بكونه بياناً للناس أجمعين أو للعالمين أي التوجه الخطابي الذي يحقق التواصل التام مع جميع الكائنات لإحكامه الشكلي (وهو الإعجاز). أما بالنسبة إلى الخطاب اللساني إلى كل البشر فالقرآن كان يكون مثل الكتب الأخرى خطاباً للشعب الذي يتكلم العربية فحسب، لو لم يكن بياناً بالمعنى الذي حاولنا تحديد مقوماته في هذه المحاولة. وطبعاً فلا بد هنا من التنبيه إلى أن من يعتبر البيان دون العرفان وكلاهما دون البرهان يسيء فهم هذه المصطلحات بما لا يتصوره خبير بتاريخ الفكر الفلسفي والديني. فكل الفلاسفة قدامى كانوا أو محدثين يعتبرون البرهان جزءاً من البيان، أو هو بعض أدواته؛ لأن البيان هو الغاية والبرهان هو أدنى الأدوات إلا إذا قصدنا به البرهان بالمعنى القرآني، وهو عندئذ مرادف البيان، لا الآلية المنطقية التي يزعم أصحابها أن نتائج الاستدلال به حقائق مطلقة، مسلمين بأن مقدماته حقائق أولية مطلقة، ومتناسين أن الحقائق الأولية مجرد أحكام مسبقة، إذا لم تكن واعية بطابعها الفرضي والوظيفي في النسق المعرفي لا غير. وقد أفضنا القول في المسألة في كتاب **شروط نهضة العرب والمسلمين: فلا فائدة في الإطالة،** دمشق وبيروت: دار الفكر 2001.

التواصل، أو الدلالة Semantics)، ووجهها البلاغي (العلاقة بالمخاطب الذي يوجه إليه التواصل أو التداول Pragmatics)، ثمرة لهذا العلاج لا يمكن أن يكون إلا معقداً لتوالج وجهيه الفلسفي والديني.

فالحل المعرفي الدلالي يتفرع إلى: حل الوحدة الصادرة عن وحدة موضوع العلم، وحل الوحدة الصادرة عن وحدة الذات العالمة. فالموضوع يعتبر مصدر وحدة المعنى، لكونه الجامع بين الرموز الدالة عليه، إما مباشرة عند من يتصور الشيء مرجعاً مباشراً للدال من حيث هو مجرد علامة، أو بتوسط معنى ذهني تصوره الفلاسفة كونياً مشتركاً بين كل البشر. وجملة كل المعاني التي توازي جملة الموجودات هو ما يسمونه العقل، لتصور أصحاب هذه النظرية أن تخليص التصورات من تأثير ملكات النفس الأخرى، يبقى على العقلي من المدارك، فيحصل التطابق بين المنطقي والوجودي. وهذا هو الحل القديم إلى حدود قلب العلاقة بين الموضوع والذات بتوسط الفكر الديني، الذي لا يقبل أن ينسب وحدة العلم الإلهي إلى معلومة، لتقدم العلم على المعلوم في العلم الإلهي، ثم عمم ذلك على العلم الانساني في الفلسفة الحديثة والمعاصرة.

والذات تعتبر مصدر وحدة المعنى، لما وقع التمييز بين قيام الشيء في ذاته، وقيامه موضوعاً للعلم الانساني. وبذا المعنى فإن الفكر الفلسفي الحديث ديني إلى الأذقان، لأنه اعتبر وحدة الموضوع مصدرها العلم، سواء كان إلهياً أو إنسانياً. ولعل أفضل ممثل لهذا التصور في غايته الفلسفة النقدية الكنطية. لكن هذا التصور لم يستطع المحافظة على توازن الثنائية الكنطية، بل تخلص منها بنفي الشيء في ذاته، أو برده إلى ما يدركه البشر. لذلك كانت الوحدة مستمدة من ذاتوية إنسانية خالصة، تنتهي إلى النسبوية الثقافوية، التي غلبت على فكر ما بعد الحداثة، ويمكن أن تكون الوحدة مستمدة مما تقول به المثالية الألمانية، التي عادت إلى أصل هذا الانقلاب، أعني أن يكون العقل الذي تستمد منه الوحدة عقلاً إلهياً، حل في الإنسان تأويلاً فلسفياً للعقيدة المسيحية. ولعل أفضل تعين لهذا التصور نظرية الروح الهيجلية.

وهكذا فنحن بين أربعة حلول يمكن أن نعتبر نماذجها، أو نسخ معلومة من

نماذجها في الفكر الانساني المعلوم منها، الفلاسفة الأربعة: أفلاطون وأرسطو وكنط وهيجل. وطبعاً فلا واحدة من هذه الفرضيات بقابلة للإثبات أو للنفي عقلاً، لأ ا فرضيات أو عقائد بحسب درجة الالتزام با. ومن ثم فكلها حلول فرضية أو إيمانية. وفي الحالتين يصبح معيار الخيار بينها معياراً نفعياً وذريعياً، في مستوى النظر أو في مستوى العمل. فمن حيث النظر يمكن القبول بحل كنط وأرسطو لجدواهما النظرية. ومن حيث العمل يمكن القبول بحل أفلاطون وهيجل لجدواهما العملية.

والحل البياني التداولي يتفرع إلى مسألتين هما: مسألة التواصي بالحق غاية منظورية في النظر الذي يطلب الحقيقة، لتجاوز خصوصية مدلولات الحقيقة بالاجتهاد الجماعي: وذلكما هما وجهاه. ومسألة التواصي بالصبر غاية منظورية في العمل الذي يطلب الحق، لتجاوز خصوصية مدلولات الحق بالجهاد الجماعي: وذلكما هما وجهاه. فيكون الاجتهاد والجهاد بما هما فرضا عين لا يتحققا إلا جماعياً (من هنا صيغة المشاركة)، هما مرقاتا التجاوز الواصل بين خصوصية التعينات وكلية الغايات. ذلك أن ضرورة التوحيد بين معايير النظر ومعايير العمل من المنظور القرآني -كما نسعى أن نثبت في غير موضع- توجب البحث عن ضرورة تحديد شرط عدم استثناء الحلين الأولين (حلي أرسطو وكنط)، لأساس العمل باسم الجدوى النظرية، وعدم استثناء الحلين الثانيين (حلي أفلاطون وهيجل)، لأساس النظر باسم الجدوى العملية. وهذان المعياران السالبان لعدم الاستثناء، هما بالضبط معيارا الاجتهاد والجهاد، ومن ثم فهما الداعيان إلى التشكيك في الحلول الأربعة المتفاصلة، للبحث في حل خامس يصل بينها، لا ا تنبع منه جميعا تأويلاً له بتغليب هذه الوجوه في فهم الوحدة. لذلك كانت نظرية المعرفة القرآنية نظرية تربية في آن. فالتواصل المعرفي لا يتحقق بين الذات والموضوع إلا بتوسط التواصل بين الذوات. لكن التواصل بين الذوات توصل حول التواصل بين الموضوعات، لان ما نعلمه ليس عين الموضوع، بل شبكة علاقته بالموضوعات الأخرى. فتكون المعرفة في حقيقتها فعل تربية جماعي، للتوصل بين البشر فيما بينهم وبينهم وبين عالمهم، برعاية خالق الجميع (وذلك هو مدلول نسبة الرب إلى العالمين في القرآن جمعا بين العالم والمقيمين فيه).

فالاجتهاد يقبل بشروط النظر، دون أن يطلقها إلى حد يؤدي إلى ما يؤدي إليه التناقض بين أرسطو وكنط. فكنط يقبل بالحل الأرسطي بشرط أن يحصر الصورة في ظاهر الطبيعة، فيكون شرط النظر ان يكون عاجزا عن علم الحقيقة، أو شرطه أن يكتفي بظاهرها، وهو ما يعني أن العلم لن يكون أساساً للعمل، فيبقى العمل مستنداً إلى مجرد العقد. والجهاد يقبل بشروط العمل، دون أن يطلقها إلى حد يؤدي إلى ما يؤدي إليه التناقض بين أفلاطون وهيجل. فهيجل يقبل بالحل الأفلاطوني بشرط حصر المثال في حاصل التاريخ، فيكون شرط العمل أن يكون ملغياً لما يتعالى على الواقع، أو شرطه ان يكتفي العمل بالواقع، وهو ما يعني أن العمل لن يكون غاية للعلم فيصبح مستنداً إلى مجرد القوة.

الهدف إذن في كل صحوة إسلامية ملتزمة بمعيار التصديق والهيمنة (أي قبول الحق من منظور الإسلام)، هو أن نحقق شروط الاجتهاد (العلم)، الذي يجعل الجهاد (العمل)، أمراً يكون متحرراً مما آل إليه الحلان المضاعفان، أعني مجرد عقيدة عملية ومجرد قوة نظرية، كما في ثمرة هذه الحلول التي هي عين العولمة، بل ينبغي أن يكون النظر خاضعاً لمبدأ التواصي بالحق (الاجتهاد من أجل علم لا يقتصر على الظاهرات دون ان يدعي الإحاطة)، وأن يكون الجهاد خاضعاً لمبدأ التواصي بالصبر (الجهاد من أجل عمل لا يقتصر على العنف والقوة، دون أن يلغي اللجوء إليهما عند الضرورة، وهو معنى الصبر والحلم بديلاً من الجاهلية التي هي نفي للحلم).

فكيف يمكن تصور حل للنظر يجمع بين حل أرسطو وحل كنط ويتعالى عليهما؟ وكيف يمكن تصور حل للعمل يجمع بين حل أفلاطون وهيجل ويتعالى عليهما؟ ذلك هو الهدف من كل فلسفة مقبلة تتخلص من الظن أن عهد الفلسفة انتهى، دون تحديد لنوع الفكر الفلسفي الذي انتهى. فكل القائلين بأن عهد الفلسفة قد انتهى، لم ينتهوا إلى هذا الموقف إلا من نفس المنطق الذي ظن أصحابه، أن بدايتها كانت اية الأسطورة، فجعلوا ايتها استئنافاً لما ا ت. وسنضع مبدأ يخلصنا من السوفسطائية المحدثة، التي تعتبر الفلسفة (نقد العلم للحد من الإطلاق النظري الموصل إلى التسيب العملي)، والدين (نقد العمل للحد من الاطلاق العملي الموصل

إلى التسبيب النظري) أمرين منتهيين.

فيكفي أن يقبل كل صاحب نظرية بوجوب اتصاف مقدما ا بنفس خصائص نتائجها المعرفية والمنطقية، حتى تصبح تلك النظرية كافية لدحض صاحبها القائل في النتائج، بعكس ما يسلم به في المقدمات. ومثال ذلك ما يقوله كنط عن العلم النظري: فإذا كان العلم النظري مقصوراً على الظاهرات، فإن علمه بالنظر الذي هو ظاهرة، ينبغي أن يكون علماً ظاهراً وليس علماً حقيقياً، فيكون للعلم باطن غير ظاهره، وتكون كل النظرية الكنطية لاغية. فكيف يمكن إذن البناء عليه لعزل العمل عنه، وظنه مشروطا بالمقابلة بين الظاهر والباطن؟ ومثال ذلك كذلك ما يقوله هيجل عن العلم العملي: إذا كان المثال ليس غير المتحقق إلا وهماً، فمعنى ذلك أن كل فارق بين المثال والواقع، يرجع إلى وهم الانسان قبالة حقيقة الواقع. فكيف يمكن عندئذ أن يتغير الواقع؟ ألا يكون التغير نفسه مجرد وهم إنساني؟ أيكون الوهم أكثر فاعلية من الواقع، أم ان التغير يقتضي أن يكون المثال أكثر كثافة وجودية من الواقع، لكونه يحرك الفعل فيحقق التغيير في الأمر الذي يصبح صائراً؟

لذلك فالواقع المقصود عند هيجل ليس الحاصل في الخارج، كما هو في مدارك الناس العاديين، مهما تنوعت هذه المدارك، بل هو علم بعض المحظوظين به، وبالذات علم هيجل به. فيكون المقصود بالواقع المطابق للمثال واقعاً معيناً هو علم بعض المحظوظين. ولكن هذا العلم الذي هو عين الواقع، كيف يكون ذا تاريخ، هو غير سخافة حركة التصورات في صيرورة بعضها، في علم هيجل، مهما زعم أن الحركة في العلم هي عين الحركة في المعلوم؟ وبذلك نعود إلى سلطة الوسطاء المدركين للواقع المثالي، فتتكون كنيسة فلسفية بالتوازي مع الكنيسة الدينية. وهذا ما ينفيه مفهوم الاجتهاد الذي ينفي وجود وسطاء ذوي علم مطلق، ويضع أن علم الإنسان من حيث هو إنسان، علم محدود لا يحيط بالواقع، ولا بالمثال، لما فيهما من الغيب. فالاجتهاد علم مضاعف، فهو علم نظري بموضوعه، وعلم بحدوده الذاتية. والبعد الأول يدرك الشاهد من الواقع بحسب شروط شهوده المعرفية والخلقية. والبعد الثاني يدرك حدود تحقق الشروط المعرفية والخلقية، فيحتاج إلى معيار متعال على المدارك

الشخصية. لذلك صار الاجتهاد تواصياً (عمل جماعي للوصول إلى الحقيقة) بالحق، لا يتم من دون التواصي بالصبر (عمل جماعي للعمل بها).

ونفس الأمر يقال عن العمل، لأن التواصي بالصبر هو العلة الحائلة دون نقيضه. فالإنسان يصل إلى نظرية الحقيقة، التي لا تحصل إلا بفضل التواصي بالحق، ويصل إلى نظرية العمل، الذي لا يحصل إلا بفضل التواصي بالصبر. والعمل تواص بالصبر حتى تحصل ثمرة التواصي بالحق، إذ من دون التواصي بالصبر، خلال التواصي بالحق، والتواصي بالحق خلال التواصي بالصبر، يتحول العمل إلى تعصب عقدي وعنف مادي، لانعدام الصبر الناتج عن الجهل، أو لوهم العلم المطلق أو الإرادة المطلقة. وذلكما هما مدلولا الجاهلية من حيث هي نقيض العلم (الجهل)، والحلم (العنف). فتكون نظرية العمل نظرية الشروط السلوكية والقيمية للعلم، (ما ينبغي أن تكون عليه الذات العالمة حتى تعلم، أو الطريقة بالمعنى الصوفي للكلمة)، وتكون نظرية العلم نظرية الشروط المنهجية والأداتية للعلم، (ما ينبغي أن يكون عليه التعامل مع الموضوع حتى يعلم، أو المنهج بالمعنى التقني). ومن ثم فمجرد الفصل بين الطريقة والمنهج (لذلك قال القرآن الكريم ﴿وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ فَاحْكُم بَيْنَهُم بِمَا أَنزَلَ اللّهُ وَلاَ تَتَّبِعْ أَهْوَاءهُمْ عَمَّا جَاءكَ مِنَ الْحَقِّ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاء اللّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَـكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَآ آتَاكُم فَاسْتَبِقُوا الخَيْرَاتِ إِلَى الله مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ (المائدة: 48) شرعة لسلوك الذات ومنهاجاً للتعامل مع الموضوع، فصلاً يجعلهما مشروطين بالانتساب إلى عالمين مختلفين، أو بالرد إلى نفس البعد من العالم، هما ضربا التحريف الذي حصل في فلسفتي النظر الأرسطية الكنطية، بسبب فساد فلسفة العمل والقيمة فيهما كليهما (القيمة إما طبيعية أو منافية للطبيعة)، وفلسفة العمل الافلاطونية الهيجلية، بسبب فساد فلسفة النظر، والحقيقة فيهما كليهما (الحقيقة إما منافية للواقع أو عين الواقع).

# التفكير الإبداعي
# مفهومه، والحاجة إليه
# وأساليب تنميته في المجتمعات الإسلامية

**عبد الحليم محمود السيد***

## مقدمة: التفكير الإنساني والإبداع

يتمثل التفكير الإنساني في كل العمليات المعرفية التي تشغل بال الإنسان، عندما يتذكر ما تعرض له من خبرات أو اكتسبه من معلومات، أو عندما يتعلم خبرات ومعلومات جديدة مهما اختلف مجالها ومضمونها. وقد يتصل التفكير بأمور الحياة اليومية العملية، أو بمسائل علمية أو خيالية أو فنية إبداعية. وتتضمن عمليات التفكير الإنساني أنواعاً متعددة من المهارات منها: التمييز، والتصنيف، وتكوين المفاهيم، وحلّ المشكلات والتخطيط، والاختيار، وإصدار الأحكام، والتعبير اللغوي والاستدلال، كما تتضمن مهارات خاصة منها التخيل الإبداعي، وفهم الإبداعات الفنية والأدبية والعلمية، وإنتاج إبداعات فنية أو أدبية أو علمية...الخ.

والقدرة على التفكير هي أساس القدرة على التعلم، واكتساب الخبرات، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات الملائمة لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وتحقيق النجاح المهني والاقتصادي، وإحراز التقدم على مستوى المجتمع الإنساني، بل إنّ هذه القدرة هي أساس تكريم الإنسان.[1] كذلك فإن القدرة على التفكير السليم السوي

---

* أستاذ علم النفس في كلية الآداب بجامعة القاهرة

[1] قال تعالى: ﴿وعلم آدم الأسماء كُلها ثُم عرضهم علَى الْملاَئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسماء هؤلاء إِن كُنتم صادِقِين. قَالُواْ سبحانك لاَ عِلْم لَنا إِلا ما علمتنا إِنك أَنت الْعلِيم الْحكِيم. قَالَ يا آدم أَنبِئْهم بِأَسمآئِهم فَلَما أَنبأَهم بِأَسمآئِهم قَالَ أَلَم أَقُل لكُم إِني أَعلَم غَيب السماواتِ والأَرضِ وأَعلَم ما تبدونَ وما كُنتم تكْتمونَ﴾ (البقرة: 31- 33).

الرشيد هي أساس المسئولية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، بل وهي أساس المسئولية والتكليف الديني. فإذا لم تتوافر القدرة على التفكير السليم (غير المضطرب وغير المتأخر عقلياً) الذي يمكن من حسن التصرف في المواقف الاجتماعية والاقتصادية، وحسن التصرف في الممتلكات الشخصية والاجتماعية، وإدراك الشخص للعواقب السلبية لما قد يتورط فيه من أفعال تضره وتضر الآخرين، إذا لم يتوافر هذا المستوى من التفكير السليم، حجر على الشخص وعين له وليٌ يدبر له أمره ويرعاه ويحاول الإصلاح من شأنه.[2]

ونظرا لأنّ التفكير والتعقل هو أساس تكريم الإنسان فقد أولاه الاسلام مكانة سامية، ولا يذكر التفكير (أو التدبر أو الاستبصار أو الاعتبار أو العلم أو التذكر) في القرآن الكريم إلا في مقام التعظيم من شأنه وشأن من يحسن الانتفاع به، والتنبيه إلى وجوب إعماله واللجوء إليه، وتعظيم من يحسنون استخدامه، ومن ذلك قوله تعالى: الذِين يذْكُرونَ اللّه قِياما وقُعودا وعلَى جنوبِهم ويتفَكرونَ فِي خلْقِ السماواتِ والأَرضِ ربنا ما خلَقْت هذا باطِلاً سبحانك فَقِنا عذَاب النارِ (آل عمران: 191) وقد جعل القرآن الكريم التفكّر في الأنفس وفي مخلوقات الله تعالى أساساً للإيمان، فقال تعالى: أولَم يتفَكروا فِي أَنفُسِهم ما خلَق الله السماواتِ والْأَرض وما بينهما إِلا بِالْحق. (الروم: 18) والإنسان مطالب دينياً بتأمل ما في الأنفس وما في الكون، كما ربط القرآن الكريم بين ارتفاع مكانة العلماء، وإدراكهم لقدرة الله تعالى وخشيته، قال تعالى: إِنما يخشى الله مِن عِبادِهِ الْعلَماءُ. (فاطر: 28).

والإبداع Creativity يعني في اللغة العربية ابتداء الشيء من غير أصل أو مادة، أو صنعه على غير مثال سابق، وبدع الشيءَ، أبدعه بدعاً، وابتدعه يعني أنشأه على غير نظير. والبديع هو المبدع الذي يحدث الأشياء على غير مثال، وقد يوصف الشيء

---

[2] قال تعالى: ﴿وابتلُواْ الْيتامى حتى إِذَا بلَغواْ النكاح فَإِنْ آنستم منهم رشدا فَادفَعواْ إِلَيهِم أَموالَهم﴾ (النساء: 6)، ويفسر الإمام أبو جعفر الطبري، هذه الآية الكريمة، بأن الله تعالى يأمرنا أن نختبر "نضج" عقول اليتامى في أفهامهم وصلاح دينهم وإصلاح أموالهم، فإن تحققنا من رشدهم (أي نضج أفهامهم وحسن التصرف في أموالهم) دفعنا إليهم أموالهم، وإلا حجر عليهم. الطبري، محمد بن جرير. **تفسير الطبري**، تحقيق أحمد محمد شاكر ومحمود محمد شكري، القاهرة: دار المعارف، 1971، ج7، ص574-578.

"الجديد" على أنه بديع. والبديع من أسماء الله تعالى، لابتدائه وإحداثه الكون وما فيه، ومن فيه، على غير مثال، قال تعالى: ﴿بَدِيعُ السماواتِ والأرضِ﴾ (البقرة، 117، والأنعام: 101)، أي خالقها ومبدعها لا من مثال سابق.[3] ويميز ابن سينا بين الإبداع، وهو إيجاد شيء غير مسبوق، وبين الصنع أو الاختراع الذي هو إيجاد شيء مسبوق، أو تكوين شيء جديد من عناصر سبق وجودها.[4]

ويمثل الإبداع -من المنظور الفلسفي- مفهوماً عاماً يشتمل على كل من: التكوين: أي الوجود المادي الجديد على غير مثال سابق، والإحداث: أي حدوث الشيء أو الفكرة في لحظة معينة من الزمان لأول مرة؛[5] أي أن الإبداع هو إيجاد شيء جديد غير مسبوق بمادة أو بزمان، وهو في هذا على العكس من التكوين أو الخلق أو الاختراع، الذي يتم فيه إيجاد أو تقدير شيء جديد من عناصر سبق وجودها قال تعالى: ﴿الَّذِي أَحسن كُلَّ شيءٍ خلَقَه وبدأ خلْق الْإنسانِ مِن طِينٍ﴾ (السجدة: 7). فالحدوث هو كون الشيء لم يكن، وأحدثه الله فحدث.[6] أما الإحداث أو عدم السبق بالزمان فهو حدوث الشيء أو الفكرة في لحظة معينة من الزمان لأول مرة.[7] ويرتبط بالإبداع مفهوم آخر هو الاختراع[8] Invention؛ أي إنتاج مركب من الأفكار، بإدماج جديد لوسائل أو عناصر سبق وجودها (مثل اختراع جراهام بل للتليفون).

---

[3] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد أبو المكارم، **لسان العرب**، القاهرة: دار المعارف، 1981. ج1، ص 229-230.

[4] ابن سينا، أبو علي، **الشفاء**، القاهرة: دار المعارف، 1968.

[5] التهانوي، محمد بن علي. **موسوعة اصطلاحات العلوم الإسلامية**، بيروت: خباط، 1966، ج1، 132.

[6] ابن منظور، مرجع سابق، ج3 ص. 1907.

[7] التهانوي، مرجع سابق، الجزء نفسه والصفحة نفسها.

[8] يطلق البعض على هذا المصطلح اسم " ابتكار" – رغم أن أصل معنى الابتكار في اللغة العربية هو افتعال اليقظة مبكراً. إلا أن مجمع اللغة العربية في القاهرة، أقر مصطلح ابتكار نظراً لشيوعه، مقابل مصطلح اختراع Invention أما الخلق Creation فهو في كلام العرب على وجهين: الأول الإنشاء أو الإبداع من غير أصل ولا احتذاء، وهذا لا يكون إلا لله تعالى، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿أَلاَ لَه الْخلْق والأمر﴾ (الأعراف: 54)، والوجه الثاني: التقدير والتصور ومن قوله تعالى: ﴿هو الَّذِي خلَقَكُم من ترابٍ ثُم مِن نطْفَةٍ ثُم مِن علَقَةٍ﴾ (غافر: 67)، وقوله تعالى: ﴿فَتبارك الله أَحسن الْخالِقين﴾ (المؤمنون: 14) أي أحسن المقدرين والمصورين، (ابن منظور، 1981، ج1، ص 1243-1244، ومجمع اللغة العربية، 1973، ج1 ص 356).

ويتمثل الإبداع في قدرة الأشخاص على إنتاج أعمال أدبية أو فنية أو علمية فائقة تتميز بكل من: الجـدة Newness: (أي أن تكون جديدة وغير مسبوقة Novel، أو غير شائعة Uncommon، أو نادرة Rare)، والملاءمـة Appropriateness: أي أن تكون مفيدة ومتكيفة مع ظروف الواقع، وتقدم حلولاً مبتكرة وفعالة. ذلك أنّ الجدة دون ملائمة قد تكون مجرد شطط أو هراء، وبعد أن كان يعتقـد أن الأعمـال الإبداعية الباهرة التي ينتجها المبدعون، إنما تمثل نتاجاً لعمليات عقلية تختلف في نوعها عن العمليات العقلية لدى عامة الأشخاص -لهذا كان يطلق علـى المبـدعين اسـم العباقرة- إلا أنه تبين أن الفروق في العمليات العقلية بين المبدعين إبداعاً فائقاً وبـين العمليات العقلية لدى عامة الأشخاص الأسوياء، إنما هي في درجة ما يتوفر لدى كل منهم من قدرات إبداعية وليس في نوع العمليات أو القدرات الإبداعية، المسئولة عـن الإنتاج الإبداعي.

وكما تطبق القوانين في المجتمع الديمقراطي على جميع المواطنين -بغض النظر عـن مستواهم الاجتماعي والاقتصادي -الغني منهم والفقير، فإن قوانين التفكير الإنسـاني (خصائصه، والعوامل التي تساعد على ازدهاره أو تؤدي إلى إعاقتـه) الـتي أمكـن اكتشاف عدد كبير منها، تنطبق على كل من تفكير الأشخاص المبدعين وتفكير عامة الأشخاص الأسوياء، لأن تفكير كل منهم لايختلف عن الآخر إلا من حيث (درجـة) توافر خصائص الإبداع فيه. وهذه النظرة إلى التفكير الإبداعي هي التي مكنت الباحثين من إلقاء الضوء على درجات متفاوته من خصائص الإبداع، تتـوفر في الإنتاجيـات العلمية والأدبية والفنية، بل وفي مختلف التصرفات في مواقف الحياة اليومية.

وقد أوضحت البحوث النفسية أن الإبداع لا يتمثل في قدرة واحدة بسيطة، وإنما يتمثل في عدد كبير من قدرات الإبداع، يتوفر كل منها لدى معظم الأفراد، وتتفاعل مختلف قدرات الإبداع لدى كل فرد، مع السمات المزاجية الشخصية والسياق النفسي الاجتماعي الذي يعيش فيه، كالأسرة والمدرسة أو مؤسسات العمـل أو المؤسسـات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية. لكل هذا، فإن القاعدة وليس الاسـتثناء، أن يكون لدى الشخص المبدع قدرات إبداعية مرتفعة، وقدرات أخـرى منخفضـة

ومتوسطة، أما الشخص الذي ترتفع لديه معظم القدرات الإبداعية – مثل ابن سينا، وليونارد دافنشي، فهو يمثل استثناءً نادراً.[9] ومن المعروف أنّ عدد كبيراً من الهيئات العلمية والتربوية، يقوم اليوم في عدد كبير من الدول الكبري، وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية واليابان، بإعداد برامج لرعاية النابغين والمبدعين في مختلف مجالات الإبداع، من مراحل مبكرة من العمر، وتستمر هذه الرعاية خلال مراحل الشباب والنضج. وذلك بتوفير سياق تربوي نفسي واجتماعي يتم فيه تنمية عمليات التفكير الإبداعي، ومن ذلك برامج رعاية النابغين ابتداء من مراحل التعليم قبل الابتدائي إلى مرحلة التعليم الجامعي.

## أولاً: منحى القياس النفسي للإبداع

بدأ هذا المنحى مع خطاب "جيلفورد" الرئاسي للجمعية الأمريكية لعلم النفس سنة 1950، الذي دعا فيه علماء النفس في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الاهتمام بدراسة التفكير الإبداعي، وأوضح أن نسبة هذه الدراسات بلغت 0٫02 % من إجمالي الدراسات النفسية منذ سنة 1927 حتى سنة 1950، كما أبرز الحاجة الماسة إلى اكتشاف وتنمية قدرات التفكير الإبداعي؛ لمواجهة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعسكرية بحلول إبداعية.[10] واقترح دراسة قدرات الإبداع، من خلال نموذج السمات التي تتمثل في خصال يتصف بها الأفراد، ويمكن قياسها، ولها قدر من الدوام النسبي، ويتصف بها الأفراد بدرجات متفاوتة وتتوزع غالباً في الجمهور العام توزيعاً اعتدالياً، وتتوفر هذه القدرات لدى الأشخاص الأسوياء -من متوسطي الذكاء فأكثر- بدرجات مختلفة، ولا يتميز من خلالها الأشخاص المبدعون، إلا من حيث درجة ما لديهم من هذه القدرات ونمط التفاعل بينها من ناحية، وبينها وبين الخصال الشخصية والدافعية والسياق النفسي الاجتماعي الميسر أو المعوق للأداء الإبداعي من ناحية أخرى.

ومن أهم ما ترتب على جهود جيلفورد ومعاونيه، الذين استعانوا بمنهج التحليل

---

[9] السيد، عبد الحليم محمود. **الإبداع**، القاهرة: دار المعارف، 1983.

[10] Guilford, J. P. Creativity, *American Psychologist*, 5, p. 444-454.

لعاملي التمييز بين عمليات التفكير الإبداعي، وعمليات التفكير التقريري التي تتطلبها اختبارات الذكاء التي تتنبأ بالتفوق الدراسي. مما أكد الحاجة لوجود مقاييس لقدرات التفكير الإبداعي، بعد أن فشلت اختبارات الذكاء وحدها في التنبؤ بالأداء الإبداعي لدى عينة من فائقي الذكاء، في الدراسة الطولية التي بدأها لويس ترمان Terman ومساعدوه في أوائل العشرينات من القرن العشرين، على ألف طفل من أعلى أطفال الولايات المتحدة ذكاء، تمت متابعتهم كل خمس سنوات، وترتب على التقرير الذي أعده ترمان سنة 1948، بناء على بيانات جمعت سنة 1945، استنتاج أن الدرجة المرتفعة على اختبارات الذكاء، وحدها لا تكفي للتنبؤ بالإبداع. إذ أن عدد المبدعين في المجالات العلمية أو الفنية أو الأدبية، داخل عينة ترمان، لم تتجاوز نسبة من يظهر من المبدعين في عينة من ذوي الذكاء المتوسط، لهذا بدأ جيلفورد دراساته لقدرات الإبداع على أساس التمييز بين نوعين من التفكير يعتمد عليهما حل المشكلات هما: التفكير الالتقائي التقريري Convergent Thinking الذي تعتمد عليه اختبارات الذكاء، ويعتمد عليه -غالباً- اختبارات التحصيل الدراسي، وبين التفكير الافتراقي التغييري Divergent Thinking الذي يعتمد عليه الأداء الإبداعي في مختلف المجالات الأدبية والفنية والعلمية، بل وفي كل مواقف الحياة. وثمة مراجع متخصصة تبين خصائص كل من التفكير التقريري الالتقائي والتفكير التغييري الافتراقي.[11]

## ثانياً: مظاهر النشاط الإبداعي:

وثمة دراسات استهدفت اكتشاف أهم قدرات أو استعدادات التفكير الإبداعي.[12]

---

[11] Izaksen, S. G., Derval, K. B. and Treferngr, D. J. *Creative Approaches to Problem Solving*, Buffalo: Kendal-Hunt, 1994

[12] القدرة Ability في مصطلح علماء النفس عبارة عن القوة المتوافرة فعلاً لدى الشخص، والتي تمكنه من أداء فعل معين، سواء تمثل في نشاط حركي أو عقلي، وسواء كانت هذه القوة تتوافر بالمران والتربية، أو نتيجة لعوامل فطرية غير مكتسبة. والاستعداد Aptitude هو قابلية الشخص لاكتساب مستوى من الكفاءة بعد نوع من التدريب الرسمي، أو غير الرسمي الذي يتراكم نتيجة لخبرات الحياة. ويطلق على أعلى مستوى يمكن أن يصل الشخص إليه من الاستيعاب أو الإتقان نتيجة للمران الملائم اسم "الوسع" Capacity أو الطاقة Capability؛ أي أعلى مقدرة للقادر بعد استفراغ وسعه وبذل أقصى ما في وسعه، بمعنى أن يصل

فقد لقيت بحوث جيلفورد وزملائه بالولايات المتحدة الأمريكية[13] تعزيزاً من عدد كبير من الجهات الرسمية المدنية والعسكرية، وعدد كبير من المؤسسات العلمية والإدارية والاقتصادية، وتمكنت من اكتشاف أهم القدرات أو الاستعدادات الإبداعية، التي تتمثل في مظهرين أساسيين للنشاط الإبداعي:

**1. المظهر الاستقبالي:** وهو رؤية المشكلات أو القدرة على تمييزها والاتصاف بالحساسية تجاهها، أو قدرة الشخص على رؤية أوجه النقص، أو الحاجة للتحسين، أو التطوير، في جميع ما يتعرض له من خبرات أو نظم أو معدات، أو أدوات أو أساليب مادية أو نظم اجتماعية أو إدارية، أي استمرار الشعور بالحاجة إلى الاستفسار وإلقاء أسئلة. ومن نماذج الأسئلة التي تقدم في اختبارات هذه القدرة: ما هي أوجه التحسين التي تقترحها علي: القلم الحبر أو التليفون أو الثلاجة، أو نظام التقدم لعمل جديد..الخ؟ ولإبراز قيمة السؤال والحاجة إلى الاستفسار يقول الأصمعي:

ليس العمى طُول السؤال وإنما تمام العمى طُول السكوتِ على الجَهل

ويذكر "إزيدور رابي" Ezidor Rabi الفائز بجائزة نوبل للفيزياء سنة 1994، كيف تعلّم أن يلقي أسئلة، منذ أن كان صبَيا صغيرا؛ إذْ أنّ أمه كانت لا تسأله عند عودته من المدرسة (مثل معظم الأمهات الأخريات) ماذا تعلمت في المدرسة هذا اليوم، وإنما كانت تسأله: ما هي الأسئلة الجيدة التي ألقيتها على أساتذتك في هذا اليوم؟ ويذكر "رابي" أن هذا التشجيع اليومي من أمه لإلقاء الأسئلة، كان له عميق الأثر في تكوين عقله على صورة عقل باحث، يثير الأسئلة.[14]

---

الشخص بعد التدريب الأمثل وبذله لأقصى جهده إلى أعلى مستوى من الكفاءة. أما الاستطاعة، فهي سهولة انقياد الجوارح للفعل، ولا يوصف الله تعالى بها وجاءت في القرآن الكريم بمعنى الإجابة في قوله تعالى: ﴿هل يستطيع ربك﴾ (المائدة: 112)، أما قوله تعالى: ﴿لا يستطيعون سمعا﴾ (الكهف: 101) فمعناها أنه يستشكل عليهم الاستماع للقرآن أو يصعب وليس أنهم لا يقدرون على ذلك.

[13] Guilford, J. P. *The Nature of Human Intelligence*, New York: McGraw Hill, 1967. See also Guilford, J. P. *What Beyond I.Q*. Buffalo: Creative Education Foundation, 1977

[14] Halpern, D. F. *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*، New Jersey: Lawrence Erbaum (4th ed). 2004.

2. **المظهر الإنتاجي:** ويتمثل في أربع خصائص هي: الطلاقة والمرونة والأصالة والتقويم (أو التفكسير الناقد).

فالطلاقة fluency:هي إنتاج أكبر عدد من وحدات التفكير في زمن معين. وقد أمكن اكتشاف أربع قدرات للطلاقة، هى: طلاقة الكلمات: أي إنتاج الشخص لأكبر عدد من الكلمات في وحدة زمنية محددة، أو إنتاج أكبر عدد من وحدات التعبير البصري (كالخطوط والأشكال والألوان والأبعاد.. لدى الفنانين التشكيليين)، أو وحدات التعبير السمعي (كالأصوات والإيقاعات لدى الموسيقيين)؛ وطلاقة التداعي أي إنتاج أكبر عدد من الكلمات، وفقا لشروط معينة، في بنائها أو وزنها وإيقاعها أو معناها؛ وطلاقة الأفكار: أى إنتاج أكبر عدد من الأفكار – الملائمة في وحدة زمنية معينة؛ والطلاقة التعبيرية، أي إنتاج أكبر عدد من أساليب التعبير عن الأفكار، في وحدة زمنية محددة، مثلاً في خمس دقائق.[15]

والمرونة في التفكير flexibility تتمثل في القدرة على تغيير زاوية التفكير. وقد أوضحت البحوث، وجود نوعين من المرونة في التفكير، هما: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، وتمثل المرونة التلقائية في حرية تغيير الوجهة الذهنية، حرية غير موجهة نحو حلّ معين؛ أي إمكان تغيير الشخص مجرى تفكيره بشكل تلقائي، نحو اتجاهات جديدة بسرعة وسهولة، والتحرر من القصور الذاتي في التفكير، الذي يمنع من تغيير زاوية التفكير. أما المرونة التكيفية: فتتمثل في تغيير الشخص لوجهته الذهنية، لمواجهة مستلزمات جديدة تفرضها المشكلات المتغيرة. مما يتطلب قدرة على إعادة بناء المشكلات وحلّها، وخاصة في مجال الأرقام والحروف والأشكال، والاستخدام الأمثل للأماكن والمساحات. وتظهر أهمية المرونة التكيفية، عند محاولة حلّ أحد تمارين الهندسة، ثم التوقف تماماً إلى حين أن تتغير زاوية تفكيرنا، وندرك مثلاً أهمية إقامة عمود أو رسم خط بزاوية معينة للتوصل إلى الحل.

[15] السيد، عبد الحليم محمود. **الإبداع**، القاهرة: دار المعارف، 1983.

وتتبدى المرونة التكيفية في كثير من مواقف الحياة اليومية مثل محاولة الوصول إلى سقف الحجرة، دون وجود سلّم أو كرسي، عن طريق الاستناد إلى كتف أو يد شخص آخر، أو عند محاولة إخراج مائدة كبيرة من باب ضيق، حيث نضطر إلى إخراجها بالطول وليس بالعرض. وهذا النوع من المرونة التكيفية له أهمية لكل المخططين، لحل المشكلات العمرانية والاقتصادية والاجتماعية... الخ.

أما الخاصية الثالثة للمظهر الإنتاجي للإبداع فهي الأصالة Originality وينظر كثير من الباحثين إلى الأصالة على أنها تمثل لب الإبداع نفسه، ويقصد بها: قدرة الشخص على إنتاج سلوك يتسم بالجدة Novelty أو الطرافة. إلا أن هناك شرطاً آخر لا بد من توافره إلى جانب الجدة لكي يكون الإنتاج أصيلاً، وهو أن يكون مناسباً أو ملائماً Appropriate للهدف أو للوظيفة التي سيؤديها هذا الإنتاج الجديد. فالسلوك الجديد والمناسب أو الذي يؤدي إلى الهدف المنشود "بمهارة" يعد بحق سلوكاً إبداعياً أصيلاً. والجِدة وحدها لا يمكن أن تدل على الإبداع، لأنّ السلوك قد يتخذ شكل العمل الإبداعي بطريقة كاذبة إذا انخفضت درجة توافقه مع الموقف. ويتبدى هذا بوضوح في سلوك بعض المرضي العقليين الذين قد يصدر عنهم سلوك جديد في شكله، ولكنه غير مناسب للهدف. ولا يخدم عملية التوافق، ولا يتجه مع غيره من مظاهر السلوك الصادرة عن الشخص إلى خدمة الهدف المحدد.

لهذا فقد اتفق الباحثون على أنه من الأجدر النظر إلى الأصالة كغيرها من السمات النفسية للأفراد، على أنها سمة تمتد على بعد متصل؛ أي تتوافر لدى جميع الأشخاص الأسوياء بدرجات، تمتد من أدنى الدرجات إلى أعلاها، وهذا التصور يسمح بالمقارنة الخصبة بين الأفراد بعضهم ببعض، وبين مختلف أنواع السلوك من حيث درجة ما يتبدى فيها من الأصالة. وقد أدرك المبدعون من الشعراء والعلماء منذ زمن بعيد أهمية اتسام الإبداع بالجدة والندرة، مما يتمثل في قول أبي تمام (المتوفى في 231هـ) في المدح:

عَربت خلاِئقه فأغْرب شاعر فيه فأبدع مغرب في مغرِبِ

كما أن ابن خلدون (فيلسوف التاريخ والاجتماع والعمران الإسلامي) (732-

808هـ/1332-1404م) يقول في مقدمته: "أنشأت في التاريخ كتاباً، رفعت بـه عـن أحوال الناشئة من الأجيال حجاباً، وأبديت لأولية الدول والعمران علـلاً وأسـباباً.. داخلاً من باب الأسباب على العموم إلى الإخبار على الخصوص، وأعطي لحـوادث الدول عللاً وأسباباً"، ويقرر أنه يقوم ذا بعد أن لاحظ أن: "التحقيق قليل.. والتقليد عريق في الآدميين وسليل.. والذين ذهبوا بفضل الشهرة والأمانة المعتـبرة قليلـون لا يكادون يجاوزون عدد الأنامل.. ثم لم يأت بعدهم إلا مقلد وبليد الطبع والعقـل، أو متبلد ينسج على المنوال، ويحتذي منه بالمثال.. يكـررون في موضـوعا م الأخبـار المتداولة بأعيا ا اتباعاً لمن عني من المتقدمين بشأ ا."[16] أي أنّ ابن خلـدون يقـدر التجديد الذي هو لب الإبداع، ويقلل من شأن التقليد الذي كان سائداً في عصره.

ومن أبرز مظاهر الاهتمام بالأصالة الضاربة في جذور الثقافة العربية الإسـلامية، اهتمام عدد من المؤلفين بالسرقات الشعرية، مثل "الآمدي" في كتابه: الإبانـة عـن سرقات المتنبي. حيث كان يعد اشتراك المعاني والصور الشعرية (دون الألفـاظ) بـين شاعرين، مطعناً كبيراً في قدرة اللاحق منهما على السابق، مهما يكن من لطافة المعنى وعذوبة التعبير، لأنه كان ينظر إلى اللاحق على أنه مقلد لا مبتدئ. ويضاف إلى هذا الاهتمام العميق بالأصالة تلك الموازنات بين الشعراء والمفكرين، من حيـث ارتفـاع قدرة بعضهم على التأصيل، أو حسن التعبير، أو التمثيل لمعنى معين بطريقـة تتسـم بالمهارة والجدة في الوقت نفسه.

وقد حاول جيلفورد ومساعدوه ترجمة مفهوم الأصالة بمعنى، الجدة مع الملاءمة - مثله مثل مفاهيم القدرات الإبداعية الأخرى- إلى مقـاييس أو اختبـارات لمقيـاس الاستعداد أو القدرة على الأصالة من خلال اختبارات، يطلب فيها من الأشخاص - الذين تطبق عليهم- ذكر أكبر عدد من الاستخدامات غير المعتادة لأشياء عادية مثـل كتابه: استخدامات غير معتادة للصحيفة اليومية، أو القلم الرصاص الخشبي...الخ. أو تقديم مشكلات أو مآزق، وتسجيل الاستجابات التى تتصف بالندرة أو المهارة، سواء تمثلت هذه الاستجابات في وصف أو تعليق أو تكوين أشكال أو أشياء نادرة وطريفة.

---

[16] ابن خلدون، عبد الرحمن. **مقدمة ابن خلدون**، القاهرة: دار الشعب، دون تاريخ.

كما قدرت الأصالة بالاستجابات اللغوية لتوقع نتائج أو مترتبات لمواقف مسـتحيلة، مثل ما يترتب من نتائج إذا لم يعد الناس في حاجة إلى الطعام أو النوم.

أما الخاصية الرابعة للمظهر الإنتاجي للإبداع فهي: القدرة على التقويم أو التفكير الناقد: وهي عبارة عن وعي باتفاق شيء معين، أو موقف معين أو نتيجـة معينـة أو إنتاج إبداعي معين، مع معيار أو محك للملاءمة أو الجودة. وقد يكون التقويم منطقياً، يعتمد على إدراك العلاقات المنطقية بين مواد لفظية تصورية. كما قد يكون تصـورياً إدراكياً يتصل بمواد إدراكية، وكذلك قد يتصل بـالخبرة في المواقـف الاجتماعيـة. والقدرة على التقويم تفترض أن النشاط الإبداعي تمّ فعلاً، ثم يتجـه إليـه الشـخص المبدع، فيعيد النظر فيه، سواء أنتجه هو أم شخص آخر. ويتمثل جزء مهم من نشاط الخلق والإبداع، لدى كل من الفنان والأديب والشاعر والعالم، في إعادة النظر فيمـا أبدعه. فالنشاط الإبداعي أثناء عملية الخلق يسير في تقدم ثم إعادة النظـر للتقـويم، ويفترض أن تتوافر القدرة على التقويم أو التفكير الناقد، لدى المبدع خاصة بعد إنجاز إبداعه، وكذلك يفترض أن تتوافر هذه القدرة بدرجة مرتفعة لدى النقاد والمحكمـين، لكى ينفذوا إلى جوانب القوة أو الضعف في الإنتاجات الإبداعية، مع القـدرة علـى التعبير بوضوح وسلاسة عن آرائهم النقدية، مما يؤدي إلى زيادة كفاءة الأداء الإبداعي، وزيادة الوعي بجوانب القوة والضعف في الانتاجات الإبداعية. لهذا يرى بعض الباحثين أن التفكير الناقد يساعد على تنمية مهارات وقدرات التفكير الإبداعي.[17]

## ثالثاً: منحى السمات الشخصية وعلاقتها بالإبداع:

انشغل المفكرون والفلاسفة منذ عهد بعيد، بتفسير العلاقة بين الإنتاج الإبداعي في مختلف ا الات والسمات المزاجية للشخصية، التي تتمثل في الاسـتعدادات الانفعاليـة العامة مثل: الاستقرار الوجداني -في مقابل- الاضطراب الوجداني، والثقة بـالنفس -في مقابل عدم الثقة بالنفس.. وأدى ظهور بعض أنماط من السلوك الغريب لـدى بعـض

[17] Halper, D. F. *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking,* (4th ed.) New Jersey: Lawrence Erbaum, 2004.

المبدعين، إلى الربط بين الإبداع والاضطراب النفسي. وحاول بعض الباحثين دراسة السمات الشخصية المميزة للمبدعين، من خلال مقارنة مجموعات من المبدعين في مختلف فروع العلم والمعرفة الإنسانية (علم الطبيعة والحياة، وعلم الأنثروبولوجيا، وعلم النفس، والآداب، والفنون) بالجمهور العام، على أساس مقاييس للسمات المزاجية للشخصية. ومن هذه البحوث: البحث الذي أجراه كل من "كاتل ودريفدال" على البارزين من العلماء في مجالات: علم الحياة وعلم الطبيعة وعلم النفس، بالمقارنة بكل من الجمهور العام وجمهور طلبة الجامعات من نفس الكليات التي تخرج منها هؤلاء العلماء، وتبين من هذا البحث ارتفاع السمات الشخصية الآتية لدى العلماء البارزين (المبدعين)، الميل إلى المخاطرة، والاكتفاء الذاتي، والميل إلى الاستقلال وعدم الانصياع للآخرين).[18] هذا في نفس الوقت الذي ارتفعت لديهم درجات مقاييس تمثل جوانب للاضطراب النفسي مثل: الحساسية الإنفعالية، والوجوم، والانسحاب الاجتماعي (شبه الفصامي)، وعدم الاستقرار الانفعالي. وتوصل الباحثان إلى نفس النتائج تقريباً عند محاولة التحقق من الفروق بين سمات الشخصية لدى المبدعين من الكتاب والفنانين وبين الجمهور العام.

ويعلق "كاتل" على هذه النتيجة بأن الأشخاص المبدعين يتميزون بالسمات المزاجية الإيجابية، مثل قوة الأنا، والاستقلال، وقدر ملائم من الاتزان الوجداني، إلا أنهم -في نفس الوقت- يتسمون بالحساسية الانفعالية، وبعض الخصال التي تجعلهم أقرب إلى العصابية أو الاضطراب الوجداني، مما يمثل نوعاً من الألغاز النفسية.[19] وتوصل فرانك بارون إلى نتائج مشابهة، في بحثه الذي حاول فيه دراسة العلاقة بين الصحة النفسية والإبداع، لدى مجموعة من الأدباء المبدعين، عند إجراء المقارنة بينهم وبين الجمهور العام، وانتهي إلى استخلاص أن الأدباء المبدعين يبدون - من الناحية النفسية – أكثر صحة من عامة الناس، إلا أنهم في نفس الوقت أكثر

[18] Cattel, R. B. and Drevelahl. "Comparison of the Personality profile of Eminent Researchers with that of Eminent Teachers and Administrators and of The General Population", *British Journal of Psychology,* 44, 1955 p. 248-261

[19] Cattel, R. B. (1959) "The Personality and Motivation of the Researcher from Measurements of Contemporaries and from Biographies" in: Taylor, C. L. *University of Uthal Research Conference on the Identification of Creative Scientific Talent,* Salt Lake City: University of Utah Press.

إضطراباً منهـم،[20] وهي نفس النتائج تقريباً التي حصل عليها "مكينون" عند مقارنته بين مجموعة من المهندسين المعماريين الأكثر إبداعاً، وبين مجموعة المهندسـين الأقـل إبداعاً.[21]

ودفعت هذه النتائج بعض الباحثين إلى دراسة العلاقة الارتباطيـة (مـن خـلال حساب معاملات الارتباط) بين القدرات الإبداعية والسمات المزاجية للشخصية، لدى عينات من الجمهور العام، ومن أهم البحوث التي أجريت لهذا الهدف، البحث الـذي أجراه جيلفورد J. P. Guilford بجامعة جنوب كاليفورنيا، على ثلاث عينات هـي: طلبة الأكاديمية الأمريكية لحرس السواحل، وطلبة الملاحة الجويـة، وطلبـة القـوات الجوية، ولا تقل العينة في كل حالة عن مائتي طالب، وتم في كل دراسة تطبيق حوالى 40 مقياساً للسمات المزاجية وللقدرات الإبداعية، ومن أجل إتاحة الفرصة للحصـول على درجات أكثر تمثيلاً، تم حساب درجات مركبة لكل قدرة إبداعية ولكـل سمـة مزاجية، إلا أن جيلفورد فوجئ بضآلة عدد معاملات الارتباط المستقيم، بين كل مـن السمات المزاجية وقدرات الإبداع.[22]

واحتار جيلفورد وزملاؤه في تفسير هذه الظاهرة، والعجيب إننا في مصر كنا قد بدأنا -في نفس الوقت- في إعداد بحث حول العلاقة بين قدرات الإبداع والسـمات المزاجية للشخصية، إلا إننا افترضنا، في هذا البحث - في ضوء عدد من أطر تفسـير عملية الإبداع لعدد من كبار المبدعين، الذين وصفوا وصفاً استبطانياً مراحل العمليـة الإبداعية، دور الطابع الانفعالي في دفع عملية الإبداع قدما أو إعاقتها، كما عبر عـن ذلك كل من برجسون وكيركيجارد، كل بطريقته الخاصة[23] افترضنا أن العلاقة بـين القدرات الإبداعية والسمات المزاجية للشخصية علاقة منحنية، بمعني أن قدراً ضئيلاً من السمة المزاجية (مثل التوتر النفسي)، يرتبط بمستوى منخفض من القدرة الإبداعيـة،

[20] Barron, F. (1962), *The Creative Writer*, California, Monoq., 72, (5), p.11-14

[21] McKinon, D. W. (1961). “The Study of Creativity” in: *The Conference on The Creative Person*, Ass. and Research Institute.

[22] السيد، عبد الحليم محمود. **الإبداع والشخصية**، مرجع سابق، ص: 285-301.

[23] السيد، عبد الحليم محمود. **الإبداع والشخصية**، مرجع سابق، 1971.

والقدر المتوسط من السمة المزاجية، يرتبط بأعلى مستوى من القدرة الإبداعية، على حين أن شدة ارتفاع السمة المزاجية، يرتبط ارتباطاً سالباً بالقدرة الإبداعية أي بانخفاضها انخفاضاً شديداً.

وللتحقق من هذا الفرض، تم تطبيق اثني عشر مقياساً من مقاييس القدرات الإبداعية (تقيس قدرات: الطلاقة والمرونة والأصالة، والحساسية للمشكلات)، كما تم تطبيق أربعة عشر مقياساً للسمات الشخصية، سواء السمات الإيجابية (مثل الثقة بالنفس وقوة الأنا، والاكتفاء الذاتي والاستقلال، والاتزان الوجداني، وتحمل الغموض، والانبساط، والميل إلى الإنطلاق والتخفف من الأعباء) أو السمات الشخصية السلبية (مثل العصابية، وعدم الإتزان الوجداني، والتوتر النفسي، والميل إلى الاكتئاب، وعدم الثقة بالنفس، والتقلبات المزاجية). وبعد التحقق من كفاءة المقاييس، تم تطبيقها على عينة من تلاميذ المدارس الثانوية بمدينة القاهرة الكبري، ثم تم حساب كل من الارتباطات المستقيمة والمنحنية، بين مقاييس القدرات العقلية والسمات المزاجية للشخصية، وأمكن التحقق من الفرض الرئيسي للبحث، الذي أكدته النتائج التي تم نشرها في مصر وفي مجلة علمية عالمية.[24]

ولا تبدو أهمية هذه النتائج التي تؤكد الارتباط المنحني[25] بين مستوى قدرات الإبداع ومستوى السمات المزاجية للشخصية، في مجرد أنها تفسر عدم وجود مستوى ملائم من الارتباط المستقيم بين نوعين من المتغيرات فقط، ولا في أنها تقدم حلا لما وجده بعض الباحثين النفسيين مثل (كاتل ودريفدال وبارون وماكينون وغيرهم)، من اتسام المبدعين من العلماء والكتاب والفنانين وطلبة المدارس والجامعات بسمات نفسية سوية ومرضية في نفس الوقت، مما يمثل لغزاً يحتاج إلى حلّ؛ إذ أن هذه النتائج تؤكد

---

[24] المرجع السابق، وانظر أيضاً:

Souei, M. I. and Elsaye, A. M. "Curvilinear Relationships Between Creative thinking Abilities and Personality Traits Variables", *Acta Psychologica*, 34, 1970, p. 1-21.

[25] يبدو أن العلاقة المنحنية تمثل قانوناً عاماً للنمو والارتقاء الإنساني فالذكاء والقوة البدنية، وعدد كبير من المهارات المعرفية والاجتماعية والبدنية تتبع في نموها هذا القانون العام. ﴿الله الذِي خلَقَكُم من ضعفٍ ثُم جعلَ مِن بعدِ ضعفٍ قُوةً ثُم جعلَ مِن بعدِ قُوةٍ ضعفًا وشيبةً يخلُق ما يشاء وهو الْعلِيم الْقَدِير﴾ (الروم: 54)

أهمية المناخ النفسي الاجتماعي الآمن، الذي يمكن من مواصلة الأداء الإبداعي، بما يمثل دافعية للشخص على مواصلة بذل الجهد رغم غموض الموقف أو ما يواجهه من عقبات. ويتفق هذا مع ما تؤكده الدراسات الحديثة من أهمية كل من الدافعية والسياق النفسي الاجتماعي لمواصلة التعلم والإبداع.[26]

وتثير هذه النتائج عدداً من الإيحاءات التربوية والاجتماعية بالغة الأهمية، يمكن الإفادة منها في تنشئة الأبناء في الأسرة والمدرسة، أو التنشئة الاجتماعية والسياسية للأشخاص من خلال وسائل الإعلام بوجه عام، وتنشئة المبدعين بوجه خاص، إذ أن هذه النتائج تؤكد أن الاسترخاء والدعة وعدم شعور الأفراد (والجماعات) بأي توتر أو خطر، يضعف الهمة، ويقلل الدافع للتعلم والانتاج بل ويؤدي إلى الغفلة التي قد تهلك صاحبها. وعلى العكس فإن المبالغة في تصور المخاطر ومصادر التهديد، يوقع في اليأس ويمنع المبادأة، أما توفر حد أمثل متوسط غالباً -من التوتر- فيشحذ الهمة، مع التمتع بالثقة بالنفس التي تساعد على مواصلة الجهد، وعدم ابتسار الحلول، مما يمكن من متابعة السعي للتوصل إلى حلول إبداعية.

## رابعاً: منحى المعرفة الإبداعية Creative Cognition

تعد المعرفة الإبداعية امتداداً لاهتمامات علم النفس المعرفي، فبعد أن كانت جهود علماء النفس المعرفي قاصرة على الاهتمام بالعمليات المعرفية الأساسية التي تمثل نوعاً من التلقي للمعرفة -مثل التذّكر والانتباه، والإدراك- بدأ الباحثون المعرفيون يدرسون العمليات العقلية التي تستخدم في توليد الأفكار وتنمية التفكير الإبداعي.[27] وعلى العكس من الاعتقاد الذي كان شائعاً بأن عمليات التفكير التي ينتج عنها الإبداع، لا

---

[26] Amabile T.M. *The Social Psychology of Creativity*, New York: Springer- Verliag, 1983, see also:
Pintrich, P. R. Brown, Weinstein, C. E. *Student Motivation Cognition and Learning*, New Jersey: Lowren O. E. Rebaum, 1994.

[27] Ward, T. B, Smith, S. M., and Finke, R. A. Cognitive Cognition, Ch. 10 in: Sterinberg, R. J., (ed.) *Handbook of Creativity*, New York: Cambridge University Press. 1999.

تخضع لمناهج البحث العلمي المعرفي، فقد أثبت منحى المعرفة الإبداعية -مثاله مثل منحي السمة- أن القدرات الإبداعية الفائقة تخضع لنفس المبادئ التي تخضع لها القدرات العقلية بوجه عام، وأن الفرق بين العمليات العقلية التي يستخدمها المبدعون، وتلك التي يستخدمها معظم الأفراد الأسوياء، إنما هو فرق في الدرجة وليس في النوع،[28] وإن كل شخص لديه إمكانات واستعدادات لإنتاج أفكار إبداعية بدرجة مختلفة من الكفاءه.[29] ويرى الباحثون المعرفيون أن جذور التفكير الإبداعي التوليدي Generative تمتد في الحياة اليومية لعامة البشر الأسوياء، مما يتمثل في استخدام اللغة، التي يستطيع الأشخاص من خلالها تكوين عدد لا نهائي من المفاهيم والبناءات المتنوعة، بالاستعانة بعدد قليل من القواعد.[30]

وهذا الطابع الإبداعي للغة لدى الإنسان، هو الذي استحق أن يباهي به الله تعالى الملائكة، في قوله تعالى: ﴿وعلم آدم الأسماء كُلها﴾ (البقرة: 31) يقول ابن جنى: إن الإشارة إلى الأسماء هنا يعني أساس تعلم الاصطلاح، والتواضع على التعبير عن مختلف المعاني.[31] ويتفق هذا تماماً مع ما يقرره الباحثون في مجال المعرفة الإبداعية، من أن قدرة الإنسان على تكوين مفاهيم، سواء كانت عيانية أو مجردة، من خلال ما يتعرض له من خبرات، يتضمن قدرة على التوليد لمفاهيم تمثل إبداعات، بل إن المفاهيم لا تحتاج لكي تنشأ إلى التدرج في التعرض لخبرات متعددة. وتتمثل المهمة الأساسية للمعرفة الإبداعية، في تفسير الفروق بين الأفراد في قدرات التفكير الإبداعي، من خلال درجة التنوع في استخدام عمليات عقلية نوعية، أو امتزاجات بين عمليات عقلية بعينها، أو كثافة أو تكرار تطبيق هذه العمليات، ودرجة مرونة البناءات التي تطبق عليها هذه

---

[28] Hershman and Lieb. *The Key to Genius*, Buffalo, N.Y.: Promethus. 1988.

[29] Runco, M.A. "Everyone has Creative Potential", In Sternberg, R.J., Grigorinc, E.L., and Singer, J.L. *Creativity: from Potential to Realization*, Washington DC: American Psychological Association, 2004.

[30] Pinker, D. N. *Language Learnability and Language Development*, Cambridge: Cambridge University Press, 1981

[31] ابن جني، أبو الفتح عثمان. الخصائص، تحقيق محمد على النجار، بيروت: دار الهدى، د.ت.

العمليات، مثل وسع نسق الذاكرة العاملة، والبناءات المعرفية الأخرى مثل المفاهيم.[32] وقد أولى الباحثون المعرفيون، الذين يهتمون في الأصل بالوعي بالمعرفة أو الوعي بالعمليات والأنشطة المعرفية، كالتذكر والانتباه والتفكير، التي يقوم بها الأفراد، ومراقبتها مراقبة نشطة وأساليب تنظيمها، مما يحدث نوعاً من التناغم بينها، يؤثر في خصائص المعلومات التي تم تخزينها. وقد اهتم هؤلاء الباحثون بالوعي بالإبداع أو بعمليات التفكير الإبداعي، وقدموا نماذج توضح دور الوعي بالمعرفة في العمليات الإبداعية في مختلف مراحل العملية الإبداعية.[33] ومن النماذج التي اقترحت في مجال منحى المعرفة الإبداعية، نموذج الإبداع الفِراسِي الذي يصف محاولة السماح لبعض الأفكار المبدئية، التي لا تمثل حلولاً للمشكلات أو إجابات دقيقة عن الصعوبات وإن كان يؤمل أن تؤدي إلى حلول إبداعية -في معظم الحالات[34]- من خلال صقلها، بحيث تلائم المهام أو متطلبات المهام.

ورغم وجود محاولات -في إطار منحى المعرفة الإبداعية، للدراسة التجريبية لبعض العمليات العقلية التي استعصت على الدراسة العلمية لسنوات طويلة- مثل عملية الاستبصار، أي ظهور الحل الإبداعي، فجأة بعد فشل المحاولات الإرادية في التوصل إليه. وتم هذا من خلال دراسات تجريبية حديثة للظروف التي يتم فيها إعادة التكوين الإدراكي[35] فإن الحاجة ماسة، إلى تنمية هذا النوع من الدراسات.

---

32 Simonton, D. K. "Creativity in Personality Development and Social Psychology: any links will cognitive Psychology?" In: Ward Smith and vaid, (Eds.) *Creative thought; An Investigation of conceptual structure and processes*, Washington DC: American Psychological Association, 1997, pp. 309-324.

33 عامر، أيمن. أثر الوعي بالعمليات الإبداعية، والأسلوب الإبداعي، في كفاءة حل المشكلات، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 2002.

34 الفِراسة: (والصفة فِراسّي، وأفرس الناس هو أجودهم وأصدقهم فراسة) هي إصابة الظن أو الحدس (ابن منظور، 1981،ج3، ص 3379)، بإصدار حكم تقريبي قائم على الخبرة العملية، وليس على المعرفة العلمية. ويستخدم التفكير الفِراسي في تكوين حكم أو حل لمشكلة، دون استخدام الحسابات الخوارزمية أو العمليات الإحصائية التي تمكن من المقارنة بين كل الخيارات لاختيار أصدقها.

35 Schooler, J. W. and Melcher, (1995). "The Ineffability of Insight" in: Smith S. M.; T. B. Ward, and R.A. Finke (Eds.), *The creative cognition approach* (pp. 97-133) Cambridge, MA: MIT Press.

وأوضحت الدراسات، أهمية تتابع الخبرات بموضوعات الإنتاج الإبداعي عبر سنوات طويلة، مع توفر الموهبة الإبداعية والدافعية للإبداع، والسياق النفسي والاجتماعي الميسر للإبداع، وقدرة المبدع على تحمل الغموض وتجاوز العقبات، تبين هذا من الدراسات العلمية المنظمة لعملية الإبداع لدى كبار المبدعين مثل الدراسة الاستبطانية لكل من هلمهولتز (Helmholtz) وبوانكاريه (Poincareé) ودراسة فرايم لمسار عملية الإبداع، التي توصل من خلالها "اينشتاين" لنظرية النسبية العامة والخاصة. والتي اعتمدت على مقابلة منظمة قام ا فرايمر مع أينشتاين، وكذلك دراسات عمليات الإبداع في الشعر، مثل دراسة كل من لويس ونيثركوت (Lewis and Nethercon) لعملية إبداع كوليريدج (Colleredge) الشاعر الإنجليزي لقصيدته كوبلاخان، وقد تتبع الباحثون جذور هذه القصيدة على مدى يزيد عن عشرين سنة من الخبرات العاطفية والشعرية والشخصية والاجتماعية.[36]

كما أوضحت الدراسات التي تمت لعمليات الإبداع لدى مبدعين في كل من مجال الشعر، مثل دراسة سويف[37] (1949) لعدد من كبار الشعراء المصريين، ودراستي حنورة لكل من عملية الإبداع لدى كتاب الرواية،[38] ودراسة شاكر عبد الحميد[39] لعملية الإبداع لدى كتاب القصة القصيرة، وفي مجال التصوير، ودراسة أرنهايم[40] لعملية إبداع بيكاسو للوحته "جيرنيكا" التي تمثل الحرب الأهلية الأسبانية، ودراسة شاكر عبد الحميد[41] لعينة من كبار فناني التصوير في مصر، ضرورة الإعداد الجيد للمبدعين على مدى سنوات ممتدة يتم فيها تحصيل الخبرات في مجال معين من مجالات

---

36 السيد، عبد الحليم محمود. **الإبداع،** مرجع سابق، ص 93-144.

37 سويف، مصطفى. **الأسس النفسية للإبداع الفني** في **الشعر خاصة**، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية الآداب جامعة القاهرة، 1949.

38 حنورة، مصري. **الأسس النفسية للإبداع الفني** في **الرواية**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979.

39 سليمان، شاكر عبد الحميد (1980). العملية الإبداعية في القصة القصيرة، رسالة ماجستير (غير منشورة) من قسم علم النفس كلية الآداب جامعة القاهرة.

40 Arenheim, R. *Picasso's Guernica; the Genesis of Painting*, London: Faber and Faber. 1962.

41 سليمان، شاكر عبد الحميد. "العملية الإبداعية في فن التصوير"، **عالم المعرفة**، العدد 109، الكويت، 1987.

الإبداع، مع متابعة التدريب وتحصيل الخبرات، واكتساب المهارات، وتنمية الـتفكير التقويمي، لتمييز أوجه الإجادة واكتشاف أوجه القصور في أعمال الآخرين، وبعد هذا تبدأ محاولات تجريبية لإنتاج إبداعي، تزداد كفاءته مع زيادة الخبرة والنضج والتفاعـل مع الآخرين.[42]

ومن أمثلة تحصيل المبدع لخبرات المبدعين السابقين، ما فعله أبو تمام من جمع روائع الشعر الجاهلي في كتابين هما: الحماسة الكبري والحماسة الصغري، كما أن المبدع يمر قبل الانتهاء من كل عمل إبداعي بعمليات إعداد وإعادة تركيب، وقد يصل إلى حلول مبتكرة، وتواجهه غالبا لحظات من التوقف عن التقدم، يعقبها استبصـارات وإعـادة صياغة، إلى أن يصل إلى صياغة متكاملة لموضوع إبداعه، ويذكر ابن سينا أنه كان إذا انشغل بمشكلة تحتاج إلى حل جديد، جمع كل ما يتصل ا من معلومات، فإذا عجـز عن بلوغ الحل، تركها وغير نشاطه، بأن يذهب مثلاً للوضوء والصلاة، فإذا بالحـل الملائم يصل إليه، ويفسر علماء الجشطلت هذه الظاهرة بحدوث نوع من إعادة صياغة المشكلة – أثناء الراحة أو الانشغال بموضوع آخر، مما يساعد على تجنب النظرة المبدئية الخاطئة، أو التخلص من التداخل بين أكثر من وجهة للنظر.

ورغم أهمية العناية بالعمليات المعرفية في تنمية القدرات الإبداعية، إلا أنه نظراً لأن

---

[42] ومسألة استحالة إبداع من لم يتابع تحصيل ما سبق في مجال إنجازه الإبداعي، تضيف دليلاً نفسياً على إعجاز القرآن الكريم، لأن بعض المستشرقين الذين يعترفون بروعة صياغته وإعجاز معانيه، يمنعهم تحيزهم – من أن ينسبونه إلى الوحي، وينسبونه إلى نوع من الإلهام الفائق أو المخيلة الإبداعية لرسول الله ﷺ ضرورة تراكم الخبرات بالأعمال الإبداعية وتراكم محاولات الإنتاج الإبداعى، إلى أن يقبل الشخص المبدع إلى مستوي نصيحة الإبداعى مما يؤكد مونتجومري وات (M. Watt, 1961). وهو ما تكذبه دراسات عمليات الإبداع في علم النفس الحديث، التي تؤكد استحالة أن يصدر هذا القرآن الكريم عن بشر، لم يكن له بما جاء به خبرة طويلة تفوق قدرة البشر، وهذا تأكيد أو لقوله تعالى﴿ تلك من أنباء الغيب نوحيها إليك، ما كنت تعلمها أنت ولا قومك من قبل هذا﴾ (هود: 49)، وقوله تعالى: ﴿وكذلك أوحينا إليك روحاً من أمرنا، ما كنت تدري ما الكتاب ولا الإيمان ولكن جعلناه نوراً دي به من نشاء من عبادنا، وإنك لتهدي إلى صراط مستقيم﴾ (الشوري: 52) وكذلك قوله تعالى: ﴿يس، والقرآن الحكيم إنك لمن المرسلين على صراط المستقيم ت يل العزيز الرحيم﴾ (يس: 1- 5) وقوله تعالى: ﴿ذلك من أنباء الغيب﴾ (آل عمران: 44، ويوسف: 102)

العمليات الإبداعية المعرفية ليست بمعزل عن السمات الشخصية للمبـدع، ولا ءـن السياق النفسي الاجتماعي للإبداع، فإن إدخال هذه المتغيرات، الشخصية والنفسـية والاجتماعية، في الحسبان، عند دراسة وتنمية العمليات المعرفية الإبداعية، يساعد على اكتشاف المزيد من العلاقات بين هذه المتغيرات غير المعرفية وبين العمليات الإبداعية، مما يمكن من تنمية فعالة لقدرات الإبداع.

## خامساً: أساليب تنمية التفكير الإبداعي

### 1. أساليب تطبيقية لتنمية التفكير الإبداعي:

اقترحت عدة أساليب لتنمية التفكير الإبداعي، تركز معظمها على إنتاج أكـبر عدد من الأفكار الجديدة والملائمة، مثل: أسلوب التفاكر Brainstorming [43] الذي يتمثل في تبادل التنبيه بالأفكار في جماعة صغيرة في جو خال من النقد. وابتكر هـذا الأسلوب أوسبورن.[44] وأسلوب تأليف المختلف الذي ابتكـره جـوردن Gordon والكلمة في أصلها اليوناني، توحي بتأليف المختلف أو تأليف العناصر غير المترابطة في الظاهر، ويقوم هذا الأسلوب على أساس التدريب على جعل ما هو مألوف غريباً، وما هو مختلف مؤتلفاً. ويوجد عدد آخر من الأساليب التي استخدمت في ا ال الصناعي لإنتاج أكبر عدد من التنويعات في المنتجات الصناعية، بحيث تتنوع من حيث ماد ـا ومصادر طاقتها أوشكلها أو أساليب تحسينها.[45] وأخذ على هذه الأساليب أ ا تركز

---

[43] نظراً لأن أسلوب التفاكر كما اقترحه أزبورن وكما يمارس فعلاً، لا يتضمن عصفاً أو صراعاً بين الأفكار، إذ يشترط فيه أن يتم في جو خال من النقد، يسمح بالتفاعل والبناء على أفكار الآخرين. ولهذا فإن المصطلح "تفاكر" الذي يشير إلى التفاعل بالأفكار، أكثر ملائمة من مصطلحات أخرى يستخدمها البعض كترجمة حرفية للمصطلح الإنجليزي مثل عصف ذهني أو قذف ذهني.

[44] Osborn, A. F. *Applied Imagination.* New York: Scribei and Son. 1955.

[45] Sternberg, R. J. (Ed.) *Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

تجدر الإشارة هنا إلى عدد آخر من الأساليب التي تدعي تنمية التفكير الإبداعي اتخذت طابعاً تجارياً – سواء في الولايات المتحدة الأمريكية أو في بعض البلاد العربية أو الأوربية مثل الأسلوب الذي يستخدمه دوبونو Dobono باسم التفكير الالتفافي Lateral Thinking أو القبعات الست أو الأحذية الستة

على التطبيق العملي دون عناية بالأساس النظري الذي يقوم عليه هذا التطبيق، مع أن الإبداع لا يترتب على مجرد إنتاج أكبر عدد من الأفكار، دون تقويم لملائمة هذه الأفكار.

**2. برامج تربوية لتنمية الإبداع:**

نظمت بعض الجامعات، برامج تربوية لتنمية التفكير الإبداعي، في المراحل الأولي من التعليم مثل: برنامج بركلي للتفكير: فقد نظم هذا البرنامج كل من كوفنجتون وكرتشفيلد (Covington & Crutchfield) ابتداء من سنة 1961، لتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من خلال 16 درساً، وتعددت البرامج المشتقة من هذا البرنامج من الستينيات حتى الآن.[46] وبرنامج بوردو لتنمية التفكير الإبداعي: وهو برنامج أعد لتنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة والتفصيل في الأفكار) لدى تلاميذ المدارس الابتدائية، من الصف الثالث إلى الخامس، أعد هذا البرنامج عدد من أساتذة جامعة بوردو بالولايات المتحدة الأمريكية، من أواخر الستينات وأوائل السبعينات من القرن العشرين. وهناك برنامج تنمية التفكير الإبداعي: ويعتمد على تنمية المخيلة الإبداعية (لدى المراهقين من تلاميذ المدارس)، لتنمية قدرات التفكير الإبداعي وتكوين وعي يقدر الأفكار الجديدة، وهو برنامج يجمع بين التشويق وتنمية المهارات والإفادة من المعلومات، وزيادة وعي التلاميذ وحسن تقديرهم للأفكار الجديدة، وتنمية قدرتهم على إنتاج أفكار والتوفيق بينها لخلق تكوينات فكرية جديدة، وقد نظمه جاري دافيد Garry Davis بمركز ماساشوستس للبحوث والتنمية للتعليم المعرفي.[47] أما برنامج التدريب على حل مشكلات المستقبل: فقد صممه بول تورانس Torrance بجامعة جورجيا منذ سنة 1972 بهدف إكساب التلاميذ الاتجاهات والعادات والمهارات التي تساعدهم على بلوغ حلول مبتكرة. ويتعلق بتلاميذ المدارس في مختلف مراحل التعليم.

ومع أن الطابع الغالب على البرامج التي سبق الإشارة إليها هو الطابع التطبيقي مع

---

[46] درويش، زين العابدين. **تنمية الإبداع منهج وتطبيق**، القاهرة: دار المعارف، 1980، ص 44.

[47] المرجع السابق، ص 47

الافتقار للتأصيل النظري، الذي يمكن من التنمية الفعالة لقدرات الإبداع، إلا أنه كان لهذه البرامج عدد من الآثار الإيجابية في تنمية الوعي بأهمية الإبداع في مختلف مجـالات الحياة، وخاصة ا ال التربوي. ومما يؤسف له أن مثل هذه البرامج المنظمـة لتنميـة الإبداع، لم تظهر حتى الآن في العالم العربي بشكل منظم، وإن ظهرت جهـود متفرقة كانت في معظمها دراسات طلبة الدراسات العليا في بعض الجامعات العربية.

**3. نموذج الحل الإبداعي للمشكلات:**

يعـد هـذا النموذج من أهـم النماذج المقترحة لتنمية التفكير الإبداعي، ومـن مزايا هذا النموذج أنه يسلم أن الحل الإبداعي للمشكلات، يعتمـد على كل من التفكير التغييرى الافتراقي، والتفكير التقريري الالتقائي، وخاصة بعد أن أوضح عدد كبيـر من البحوث أن قدرات الإبداع ليست مسـتقلة عن قدرات الذكـاء التقريري، وإن كـان الذكـاء يعـد شرطاً ضرورياً للإبـداع، فإنه ليس شرطاً كافياً، لأن قدراً متوسطاً من الذكاء قد يرتبط بالأداء الإبداعي، إذا صحبه مستوى ملائم من الدافعية ومواصلة الاهتمام من الشخص. وترجع بداية نموذج الحل الإبداعي للمشكلات إلى أوائل الستينيات مـن القرن العشرين على يد "بارنز Parness"، ثم حاول عدد من البـاحثين تطـوير هـذا النموذج، بجامعة ولاية نيويورك "بافالو"، وهو يقدم نموذجاً يهدف إلى تفعيـل بـرامج التدريب على تنمية مهارات الحلول الإبداعية، في ظل إطار نظري يجمع بين مزايا كل من التفكير التغييري الافتراقي، والتفكير التقريري الالتقائي.[48]

ويمثل أسلوب التفاكر، إحدي خطوات الحل الإبداعي للمشكلات؛ إذ يمكن من تحديد أكبر عدد من المشكلات التي تحتاج إلى حلول إبداعية، ويعقب ذلك ترتيب هذه

---

[48] Isaksen, S. G. Treffinger, D. J. *Creative Problem Solving: The Basic Course,* Buffalo N.Y.: Beasly limited, 1985, see also:=

- Izaksen, S. G. *Toward Operational Models for the Development of Creativity*, Faculty of Ed., Qatar University, Doha, April 26-28, 1994.
- Izaksen, S. G. *Development Human Potential*: *Application to Creative Problem Solving Creativity Workshop*, Ain Shams University. 1989.
- Izaksen S. G., Derval K. B., Trefenger, D.J., *Creative Approaches to Problems Solving*, Buffalo, Kendal-Hunt, N.Y., 1994
- Izaksen, S. G. “Toward a Model for the Facilitation of Creative Problem Solving”, *Journal of Creative Behavior*, 17, 1, 1983, 18-31

المشكلات وفقاً لأهميتها ودرجة الحاجة إلى حلّها، وعندئذ يستخدم أسلوب التفـاكر للتوصل إلى أكبر عدد ممكن من الحلول الإبداعية للمشكلة المطلوب حلّها. ويعقب هذا استخدام عدد من المحكات الملاءمة لتقويم الحلول المقترحة لاختيار أكثرهـا ملاءمـة وقابلية للتنفيذ. ويعتمد أسلوب التفاكر على: تبادل التنبيه بالأفكار، بين أفراد جماعـة صغيرة في سياق اجتماعي خال من النقد، أو اللوم، أو التقويم. ويدير جلسات التفاكر قائد يزيد من دافعية كل الأفراد للمشاركة دون ممارسة أية قيود أو أحكام نقديـة أو تقويمية على بعضهم البعض، بما يحقق مناخاً آمناً لا تتخلله أية أحكام نقدية أو تقويمية. ويقوم هذا الأسلوب على أساس مبدأين هما: الأول: إرجاء الحكم أو التقويم أو النقد لأي فكرة، إلى جلسة تالية "بعد جلسة توليد الأفكار". والثاني: الكم يولد الكيـف، لأن إنتاج أكبر عدد من الأفكار، من شأنه أن يسمح بظهور أفكار جديدة وملائمة.

وتتبع في جلسات حل المشكلات التي تستخدم أسلوب التفاكر، أربـع قواعـد مستمدة من المبدأين السابقين، وهذه القواعد أربع: الأولى هي ضرورة تجنب النقد أو التقويم بكل صوره. والقاعدة الثانية هي إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار، مهما كان نوعها أو مستواها، ما دامت متصلة بالمشكلة، على أساس أن إتاحة الفرصة لظهور أكبر عدد من الأفكار -حتى إن كانت في صورة فجة أو غير مصقولة- أفضل من منع ظهور هذه الأفكار، التي يمكن بعد صقلها -فيما بعد- أن تمثل أفكارا جديدة وحلولاً مبتكرة. والقاعدة الثالثة مطلوب إنتاج أكبر عدد من الأفكار، تأكيداً للمبـدأ الثاني، على أساس أنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من أعضاء الجماعة، زاد احتمال التوصل إلى عدد أكبر من الأفكار الجديدة والملائمة. أما القاعدة الرابعة فهي البناء على أفكار الآخرين، والإضافة إليها وتطويرها ويتمثل نموذج الحل الإبداعي للمشكلات في ثلاث مراحل[49] هي: فهم المشكلة: وتضم ثلاثة خطوات: مواجهة مأزق أو مشكلة، وجمع البيانات، وصياغة المشكلة. وتوليـد الأفكـار: وتشتمل هذه المرحلـة علـى خطوة واحدة هي إيجاد أفكار ممكنة واختيار أفضل البـدائل الـتي تـرتبط بأفضـل

[49] Izaksen, S. G.; Derval K. B. and Trefenger, D.J., *Creative Approaches to Problems Solving*, Buffalo: Kendal-Hunt, 1994.

الاحتمالات. والتخطيط للتنفيـذ: وتضم هذه المرحلة خطوتين هما: العثـور علـى محكات حل ملائم، وقبـول الحـل. وقـد اسـتخدم أسـلوب الحـل الإبـداعي للمشكلات في عدد كبير من الدراسات بالخارج للتحقق من كفاءته، كما تم تطبيقـه في عدد كبير من ا الات التربوية والإدارية.[50]

## سادساً: السياق النفسي والاجتماعي للإبداع (في الأسرة)

إذا كان مستقبل الأمة العربية رهن بنمو رصيد التفكير الإبداعي لـدى أبنائهـا، والرصيد الإبداعي لدى الأبناء رهن بطراز علاقات الأبناء بالوالدين[51] فـإن الحاجـة ملحة لإلقاء الضوء على طبيعة العلاقات بين المعاملة الوالدية وقدرات الإبداع لـدى الأبناء، لأن الأداء الإبداعي لا يعتمد فقط على مجرد توفر قدرات عقلية معرفيـة، ولا على مزيج من القدرات المعرفية والسمات المزاجية للشخصية، إذ أنه يـتم في سـياق نفسي اجتماعي يحيط بالفرد في مختلف مراحل حياته، ومن شأن هذا السياق النفسـي الاجتماعي أن ييسر -أو يعوق- ظهور الأداء الإبداعي وتنميته.

ويؤكد الباحثون النفسيون والتربويون ضخامة الخسائر في مصادر الثروة الإنسانية، التي تتمثل في الأطفال النابغين الذين لا يجدون تشجيعاً على إظهار نبوغهم والبحث عن هويتهم، والذين يمنعهم والدوهم ومعلموهم -دون وعي منهم- عن مواصلة هذا البحث عن الهوية، مما يجعلهم يفقدون في الطريق، ويتوقفون عن هذا البحث، ويرى تورانس أنه من غير الممكن تقدير مدى الخسائر في مصادر الثروة الإنسانية، وأننا نكون متحفظين إذا قدرنا أن الشخص الذي يمنع عن مواصلة بحثه عن هويته، يعمل بعد ذلك بما يعادل من 1% إلى 5% من إمكاناته، بل ويرجح أن من

---

50 Izaksen, S. G. *Development Human Potential*: *Application to Creative Problem Solving Creativity Workshop*, Ain Shams University. 1989, see also:

- Izaksen et.al (1994) and
- Izaksen, S. G. “Toward a Model for the Facilitation of Creative Problem Solving”, *Journal of Creative Behavior*, 17, 1, 18-31

51 سويف، مصطفى. مقدمة كتاب، السيد، عبد الحليم محمود، **الأسرة وإبداع الأبناء**، القاهرة: دار المعارف. 1980.

يتوقفون عن بحثهم عن هويتهم وتحقيق إمكاناتهم، في سياق نفسي اجتماعي ملائم، قد يصبحون أشقياء، ومنهم يخرج الجانحون ومدمنو المخدرات والمسكرات والمقدمون على الانتحار، والمرضى النفسيون والعقليون.[52]

ويرجح "مسر" Messer أن يكون فقدان الهوية والشعور بالقيمة، الناتج عن عدم وجود خبرة ملائمة للشخص -مع الوالدين أو الأشخاص المحيطين به- تشجعه على التوحد مع القيم الإيجابية للوالدين والأقارب والأصدقاء والمعارف،[53] هو المسئول عن خلق اضطرابات في تصوره لنفسه كشخص ذي قيمة، وقد يحاول أن يثبت قيمته في تصرفات غير بناءة أو الوقوع فريسة لليأس والاحباط.[54]

ومع أن السياق النفسي الاجتماعي للإبداع يمكن أن يتحدد في خمسة مجالات رئيسية، هي: الأسرة، والأقران والأصدقاء، والمؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها، وجماعة العمل، ووسائل الإعلام الجماهيرية. فسنركز اهتمامنا هنا على الأسرة، لأن الأسرة تمثل السياق النفسي الاجتماعي الأساسي، الذي يتلقي فيه الأبناء، الخبرات التي

---

[52] Torrance, E. P. “Identity: The Gifted Children’s Moyer Problem”, Paper Presented for 18th *Annual Convention of the National Association for Gifted Children*, 1971.

[53] وقد سبقت الدراسة العلمية المنظمة لآثار السياق النفسي الاجتماعي للإبداع المحيط بالأفراد، إرهاصات شعرية تمثلت في بعض الأشعار، مثل قول أبو العلاء المعري:

غَزلت لهم غَزلاً رقيقاً فلم أجد ... لِغزلي نساجاً فحطمت مِغزلي

وعبر محمود غنيم عن سخطه المفروض على الإبداع والتلقائية قائلاً:

أحب أضحك للدنيا فيمنعني ... أن عاقبتني على بعض ابتساماتي

هاج الجُواد فعضته شكيمته ... شلّت أنامِلُ صناع الشكيمات

على أن روح الإبداع الأصيل الذي ينشأ في سياق نفسي واجتماعي آمن ومشجع، لا توقفها الإحباطات الخارجية، التي لا تمس مفاتيح الدافعية لمواصلة الجُهد، بل إن هذه العقبات الخارجية، قد تستثير لدى المبدع الأصيل مزيداً من الدافعية للخلق والابتكار والحب المال إبداعه، ومواصلة السعي فيه، وتخطي كل العقبات، وفي هذا يذكر أبو تمام في مختاراته من روائع الشعر الجاهلي:

دببت للمجد والساعون قد بلغوا ... جهد النفُوس وألقوا دونه الأزرا

فكابدوا المجد حتى مل أكثرهم ... وعانق المجد من أوفى ومن صبرا

لا تحسب المجد تمراً أنت آكله ... لن تبلغ المجد حتى تلعق الصبرا

(أبو تمام، 1968، ج2 ص ص 1511-1512)

[54] Messer, A.A. *Individual and his families,* Springfield, Ill: Charles. C. Thomas, 1971

تعدهم للإستجابة بطريقة إيجابية أو سلبية للخبرات القادمة في حيا م.

فالأسرة إما أن تنشئ الأبناء على الثقة بالنفس وبالآخرين، والشعور بأ م قادرون على الإنجاز الجيد والجديد، من خلال إتاحة الحرية لتوجيه الأسـئلة والاستفسـارات ومحاولات الاستكشاف، والإثابة على السعي إلى الاستكشاف والتجديد، أو أن تقوم بتنشئة الأبناء على تلقي الحلول الجاهزة أو المحفوظة، لكل ما يواجههم من مشكلات، ضماناً لكسب رضا الوالدين والمعلمين، مما يؤمنهم من الغضب أو الرفض أو الحرمان من التعاطف والمؤازرة. بل يؤمنهم من تلقي العقاب على مخالفة الأوامر، وقد أشـار عبد الرحمن بن خلدون في فصل من مقدمته بعنـوان: في أن الشـدة علـى الأبنـاء والمتعلمين والمرؤسين مضرة م، فقال: من كان مرباه (تربيته) بالعسف والقَهر، سطَا به القهر، وضيق على النفس انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفاً من انبساط الأيدي بـالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة، وصارت له هذه عادة وخلقاً، وفَسدت معاني الإنسـانية التي له، من حيث الاجتماع والتمدن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه وم له، وصار عيالاً (معتمداً) على غيره، وكسلت نفسه عن اكتساب الفضائل والخلـق الجميـل، وهكذا وقع لكل أمة حصلت في قبضة القهر ونال منها العسف، فينبغي للمعلـ ـم في متعلمه، والوالد في ولـده، أن لا يستبد عليهم في التأديب.[55]

وقد أبرزت الدراسات الحديثة، أهمية توفر سياق نفسي اجتماعي ملائم -بوجـه عام- وفي الأسرة -بوجه خاص- للتنشئة، التي يساعد على إطلاق طاقـات الخلـق والإبداع لدى الأبناء.[56]

وفي دراسة أجريت في مصر[57] على عينة مكونة من 360 تلميـذاً مـن تلاميـذ المدارس الثانوية العامة في مدينة القاهرة الكبرى، هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة

---

[55] ابن خلدون، **المقدمة**، مرجع سابق، ص 508-509

[56] Amabile T.M. *The Social Psychology of Creativity*, New York: Springer-Verliag, 1983.

[57] السيد، عبد الحليم محمود. **الأسرة وإبداع الأبناء**، القاهرة: دار المعارف، 1980

بين قدرات الإبداع وأساليب المعاملة بين كل من الوالدين والأبناء، واستخدم في هذه الدراسة 13 مقياساً لقدرات الإبداع تقيس قدرات الحساسية للمشكلات، والطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة، بالإضافة إلى مقياس للذكاء اللفظي (للتحقق من توفر مستوى متوسطاً فأكثر من الذكاء لدى أفراد العينة). كما طبق على نفس الأفراد 18 مقياساً للمعاملة الوالدية كما يتصورها الأبناء، وأمكن بعد تحليلها عاملياً التوصل إلى ثلاثة عوامل لمعاملة الوالدين للأبناء: الأول: التقبل في مقابل الرفض، والثاني: الضبط العدواني، والإكراه وتلقين القلق والشعور بالذنب، والثالث: عدم الإكراه والاستقلال وعدم التمسك الشديد بالتأديب في مقابل الضبط والإكراه. ونظراً لعدم دلالة معاملات الارتباط المستقيمة (طرداً أو عكساً) بين قدرات الإبداع ومقاييس معاملة الوالدين، تم حساب معاملات الارتباط المنحنية، التي تبين أنها تمثل الطابع السائد في العلاقة بين قدرات الإبداع ومعاملة كل من الأباء والأمهات للأبناء.

وسعياً لإلقاء المزيد من الضوء على طبيعة العلاقة بين قدرات الإبداع ومقاييس المعاملة الوالدية، تم إجراء تحليل معدل للمتغيرات، وهو نوع من الضبط الإحصائي للبيانات، يمكن من خلاله إلقاء الضوء على العلاقة بين قدرات الإبداع - في ظل مناطق أو مستويات مختلفة، (منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة، من مقاييس معاملة الآباء والأمهات للأبناء)- وبين المعاملة الوالدية. وأوضحت النتائج أن المتوسط الأعلى لمعظم مقاييس الإبداع تقع في المستوى الأدنى من مقاييس المعاملة السلبية من الوالدين (الأب والأم)، أي الرفض والضبط العدواني وعدم الاتساق، وفي المستوى الأعلى من مقاييس المعاملة الوالدية الإيجابية، المتمثلة في كل من التقبل وعدم الإكراه. إلا أنه أمكن من خلال هذا الأسلوب، اكتشاف وجود تمايز بين علاقة بعض أساليب كل من معاملة الوالدين للأبناء، في درجة تشكيلها للعلاقة بقدرات الإبداع، مع وجود جوانب تشترك فيها معاملة كل من الوالدين بنفس النمط من العلاقة بقدرات الإبداع.

ونستطيع مما سبق أن نفهم دلالة تأكيد القرآن الكريم، أن من آيات الله تعالى ونعمه على الإنسان، أنه جعل الأساس الذي تقوم عليه الأسرة المسلمة هو المودة

والرحمة والحب والتقبل والسكينة؛[58] لأنّ من شأن السياق النفسي الاجتماعي -في الأسرة- الذي تسوده المودة والرحمة والسكينة، أن ينعكس على تنشئة الأطفال في مناخ يسوده الأمان والاستقرار والتقبل والحب، وهذا السياق نفسه يمكن من تنشئة أبناء يتمتعون بالثقة بالنفس، وتحمل المسئولية والدافعية للإستقلال وتوكيد الذات، مع التحلي بالأخلاق الحميدة. لهذا فإن الحاجة ملحة إلى تعليم الوالدين في المجتمعات العربية الإسلامية فن الوالديه (الأبوة والأمومة) وزيادة مستوي التفاعل بين كل من الوالدين والأبناء في ظل الأسرة المسلمة، بتوجيه من التعاليم الإسلامية، من أجل أبناء أكثر صحة نفسياً وأكبر فعالية اجتماعياً، وأكثر إنجازاً وإبداعاً، مع تمثل القيم الإسلامية الفاضلة. وإذا كان رسول الله ﷺ أشار إلى أن فضل الأم على الأبناء ثلاثة أضعاف فضل الأب عليهم، فإن هذا الفضل يتمثل في قوة تأثير الأم على الأبناء، وتشكيل وجدانهم وسلوكهم، إذا أحسنت تربيتهم. كما أن لهذا دلالة على أهمية إعداد الأمهات -جنباً إلى جنب مع الآباء- لتولي مسئولية تربية الأبناء، وإعدادهم لتحمل مسئولية مستقبل الأمة العربية والإسلامية.

لهذا فإن الحاجة ملحة إلى برامج تجمع بين الطابع التربوي، والتوجيه الإسلامي للنهوض بالمرأة المسلمة والرجل المسلم، وتعليم كل منهما فن الوالدية من منطلق إسلامي، يتجاوز المواعظ، ويتمثل في خطط تعليمية وإعلامية، تساعد كلاً من الوالدين على القيام بدوره الديني والمجتمعي والحضاري، في تنشئة أجيال أكثر ثقة بالنفس ودافعية للإنجاز، واعتزازاً بهويتهم العربية الإسلامية، وأكثر قدرة على الجمع بين كل من أخلاق القوة والفعالية (أي إمتلاك ناصية العلم والتقدم والإبداع في مختلف المجالات)، وبين أخلاق التقوي والفضيلة والتراحم الإنساني، وهذا ما افتقده أعداء الإسلام الذين نجحوا في إعداد أبناء أكثر دافعية للإنجاز وامتلاكاً لأسباب القوة المادية، مع افتقادهم للالتزام الأخلاقي والخلق القويم.

---

[58] قال تعالى: ﴿وَمِن آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم من أَنفُسِكُم أزواجا لتسكُنوا إليها وجعلَ بينكُم مودةً ورحمةً إن في ذَلِك لآياتٍ لقَومٍ يتفَكرونَ﴾ (الروم: 21).

## سابعاً: حاجة ا تمعات العربية والإسلامية إلى تنمية الإبداع وجذوره في الثقافة الإسلامية

### 1. حاجة ا تمعات العربية والإسلامية إلى تنمية الإبداع

يتسم العصر الحديث بتغييرات سريعة ومتلاحقة، وثورة تكنولوجية واجتماعية وسياسية واقتصادية، يختلط فيها ما هو واقعي بما هو خيالي، وزيادة المنافسة بين الدول الكبرى على مصادر الثروة في العالم، وعلى أساليب الانتاج والتوزيع في الأسواق العالمية. وفي الوقت نفسه تعاني الدول النامية وخاصة العربية والإسلامية، من مشكلات حماية ثروا ا وتنميتها، ومشكلات البطالة وانخفاض الانتاجية، وانتشار الأمية والجريمة، وتعاطي المخدرات، والاعتماد على منتجات الدول الكبري. وقد أصبحت قدرة أي مجتمع على تحديد مصيره وامتلاك زمام حاضره ومستقبله، وحفاظه على هويته من الضياع أو الذوبان في هويات أخري، رهناً بقدرته على تنشئة أجيال قادرة على المنافسة العالمية، والأخذ بأسباب التقدم التكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي، واستخدام وسائل مبتكرة في تنمية الثروة البشرية والمادية، بما يحميه من أنواع العدوان والاستغلال، أو طمس الهوية الثقافية، ويمكّنه من حلّ مشكلاته في مختلف القطاعات: التعليمية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والثقافية وإطلاق طاقات الخلق والإبداع لدى أبنائه.

لذلك فإن حاجة ا تمعات العربية والإسلامية إلى تنمية الدراسة العلمية للتفكير الإبداعي، ووضعها موضع التطبيق، تتمثل في تطوير سياسات تربوية وتعليمية إبداعية، دف إلى اكتشاف المبدعين والموهوبين، وتنمية قدرات التفكير الإبداعي، لتوجيه مسيرة التقدم في مختلف ا الات. ومن الضروري تأكيد أن الهدف من تنمية الإبداع هو تنمية الانتماء الثقافي، والاجتماعي، والاستقلال الاقتصادي، وتحقيق التواصل بين رواد التعليم والمتعلمين من الجماهير العربية، التي من حقها أن تتعلم وأن تتحرر من الأمية الهجائية والثقافية. كما تتمثل في حاجة ا تمعات العربية والإسلامية إلى حلول إبداعية، لمعضلة الصراع بين التجديد أو المعاصرة، لكل جوانب ومنتجات الحضارة الحديثة من ناحية، وبين تأكيد الأصالة أو الانتماء إلى الهوية العربية والحضارة

الإسلامية من ناحية أخرى.[59] كل هذا من خلال آليات وصيغ تجمع بين الأخذ بالجديد، والحصول على وسائل التقدم التكنولوجي، والإسهام في إنتاجها، مع إضفاء القيم الإسلامية ذات الطابع الإنساني والأخلاقي على هذه الأساليب، بعد تمثيلها واتقانها، وابتكار طرق وأنواع منها، وتطويعها لخدمة القيم الإنسانية في المجتمعات العربية والإسلامية، بل وفي جميع المجتمعات الإنسانية.

إن حاجة المجتمعات العربية والإسلامية ماسة إلى أنماط من التفكير الإبداعي، يتجاوز ثنائيات التعلم السائدة في العالم العربي والإسلامي، المتمثلة في كل من التعليم الديني -في مقابل- التعليم المدني، والتعليم الوطني -في مقابل- التعليم الأجنبي. وقد أصبح هذا التعليم الأجنبي يمثل أنماطاً من الجيوب الثقافية التي تهدد الانتماء الوطني والثقافي في المجتمعات العربية، نظراً لأنه يؤكد الانتماء للثقافة التي يمثلها، ولا ينتظم في منظومة التعليم الوطني.[60] كما أن التفكير الإبداعي من شأنه أن يحل معضلة الحاجة إلى تعليم اللغة الأجنبية دون مساس بالهوية القومية. حيث تقوم الآن للأسف، مدارس حكومية بتعليم الرياضيات والعلوم -من مرحلة رياض الأطفال إلى الثانوية العامة- باللغة الإنجليزية (أو غيرها من اللغات) بدعوى أنها مدارس نموذجية، رغم ما تؤكده البحوث العلمية من أن تعليم الأبناء بلغة أجنبية -إذا بدأ بعد سنتين ونصف- انخفضت قدرة التلميذ على التحصيل باللغة الوطنية واللغة الوافدة.[61] لهذا فإنه لا يمكن لشخص أن يبدع بلغة غير لغته التي أتقنها، والتي تمثل دعامة الانتماء لديه، وبهذا نفهم إبداع الياباني والصيني بلغته وليس بلغة أجنبية.

ونظراً لدور اللغة في تيسير سبل التفكير والإبداع، فإن حاجة المجتمعات العربية والإسلامية إلى تنمية أساليب مبتكرة لتيسير تعليم اللغة العربية -قراءة وكتابة وفهماً- ومساعدة استخدامها في مختلف مجالات الحياة، وتيسير تعليمها للمتعاملين مع

---

[59] كاظم، محمد إبراهيم. "اعتبارات ومعالم لمسيرة التعليم في مصر"، **مجلة المسلم المعاصر**، العددان 58 و59، 1998 – 1999، ص 187-210.

[60] المرجع السابق.

[61] Hetherington E. M. and Parke, R. D. *Child Development*. New York: McGraw-Hill, 2002.

المجتمعات العربية، من ذوي المصالح الاقتصادية من العاملين على الشركات والدول، وتقديم نماذج من روائع الفكر العربي بأساليب مشوقة وميسرة، في مختلف مستويات التعليم والإعلام، وتشجيع التعبير باللغة العربية، على أساس أن اللغة العربية تحتل دعامة الثقافة العربية والإسلامية من ناحية، بالإضافة إلى ما يسهم به تقدمها على مستوى الحضارة الإنسانية، من إثراء للفكر العالمي؛ لما تحتوي عليه من كنوز للتعبير والتفكير، والثروة الأدبية والفنية والعلمية، خاصة وأن كنوز التراث العربي والإسلامي لم ينشر جزء كبير منها بعد، مما يمثل جزءاً لا يتجزأ من تراث الإنسانية. وتمثل هذه النقطة أهمية خاصة مع المحاولات المشبوهة لتشويه اللغة العربية ومعالم الإبداع بالفكر العربي، والتي تحاول طمس معالم عبقرية اللغة العربية، والإسهامات العظيمة للمفكرين العرب والمسلمين في تقدم مسيرة العلم والفكر الإنساني.

وتشتد الحاجة إلى ابتكار أساليب فعالة في تنشئة أبناء المسلمين، تتكامل فيها كل من سلوكيات النهضة والسيادة، التي هي شرط لتقدم أي مجتمع (كما تتمثل في كل من: المثابرة، والشجاعة، واحترام الوقت، واحترام الإنسان، وحسن تدبير الثروة المادية، والأخذ بأسباب القوة المادية والصبر والأمانة)، جنباً إلى جنب مع الأخلاق القويمة، والتقوى، بما يضفي غائية أخلاقية لتوجيه السلوك وجهة الخير، بدلاً من أن توجه وجهة الشر.[62]

ويقتضي التعامل مع الواقع العالمي المعاصر ابتكار أساليب واستراتيجيات -تقوم على أسس علمية، نفسية، واجتماعية، وتاريخية، وإعلامية- لمخاطبة الرأي العام في الغرب بوجه عام والولايات المتحدة الأمريكية بوجه خاص، وكذلك مخاطبة المفكرين والمثقفين في الغرب، مما يمكن من تقديم الصورة الحقيقية للتاريخ الإسلامي والمسلمين، وكشف الزيف وفضح الإفتراءات التي روجها ويروج لها الصهاينة، الذين يقدمون افتراءاتهم بخبث ودهاء، مع ادعاء الحياد والموضوعية، والذين يسيطرون على أقسام ومراكز بحوث الشرق الأوسط والدراسات الإسلامية، بالجامعات الأوربية والأمريكية

[62] بن نبي، مالك. **شروط النهضة**، ترجمة شاهين، عبد الصبور، القاهرة: دار الفكر، 1968. انظر أيضاً: أبو شقة، عبد الحليم محمد أحمد. **حول أزمة خلق المسلم المعاصر**، تونس: جامعة الزيتونة، 1989

بوجه خاص. ويقدمون المشورة المسمومة لأعضاء الكونجرس، ومجلس الأمن القومي، ووزارة الخارجية والدفاع الأمريكية، مثل برنارد لويس وتلامذته.[63]

**2. جذور التفكير الإبداعي في الثقافة العربية الإسلامية:**

الإبداع أو التجديد والاجتهاد وإطلاق الطاقات الخلاقة، ليس غريباً على الأمة العربية والإسلامية، لأنه كان من أهم سماتها التي فجرها القرآن الكريم، وازدهرت في عصور نهضتها، عندما كانت تأخذ بأسباب الإبداع، فكراً وعملاً وسلوكاً وإنتاجاً، في مختلف مواقف الحياة الفردية والاجتماعية والثقافية والأدبية والفنية والعلمية والتشريعية والفقهية.

ولم يكن الأمر قاصراً على مجرد الحديث عن الإبداع، كما هو الحال الآن. وتمثل الإبداع في الحضارة العربية والإسلامية في إطلاق طاقات التجديد والاجتهاد دون قيد على العقل، إلى الحد الذي ينال فيه المجتهد أجراً إذا أخطأ بشرط الالتزام بإطار أخلاقي وإنساني لا يحكمه الهوى أو قانون الغاب، وإنما يحكمه الضمير الواعي بمسئوليته الإنسانية عن توجيه طاقات الإبداع وانتاجاته لدى الأفراد والجماعات توجيهاً بناءاً، لأن من سن سنة (أبدع بدعة) حسنة له أجرها وأجر من عمل بها إلى يوم القيامة، ومن سن سنة (أبدع بدعة) سيئة -أي مفسدة لحياة الناس- فعليه وزرها ووزر من عمل بها إلى يوم القيامة.

يلخص ابن عبد البر في مختصر كتاب العلم موقف الثقافة الإسلامية من الإبداع العلمي بقوله: "ما أضر بالعلم والعلماء والمتعلمين من قول القائل: ما ترك الأول للآخر شيئاً،" أي ما أضر على العلم والعلماء والمتعلمين من الحرص على التلقين لما سبق تعلمه من معلومات وخبرات، وغلق باب البحث والاجتهاد، والإيحاء باستحالة التجديد والإبداع والإضافة إلى ما سبق تعلمه. وقد أدت سيادة روح الاجتهاد والتجديد وحرية البحث العلمي إلى إزدهار المجتمعات العربية الإسلامية وازدهار الثقافة الإسلامية، في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية، التي امتد إشعاعها إلى جميع أنحاء العالم،

[63] لويس، برنارد. **الإسلام وأزمة العصر**، ترجمة أحمد هيكل، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2003. وانظر أيضاً: لويس، برنارد. **أين الخطأ: التأثير الغربي واستجابة المسلمين**، ترجمة: محمد عناني، القاهرة: سطور، 2002.

من خلال ترجمة انتاجات العلماء المسلمين إلى اللغة اللاتينية ومنها إلى مختلف اللغـات الأوربية، مما كان له أكبر الأثر في النهضة العلمية الحديثة في أوروبا.

وإذا كان الإطار الفلسفي العام لثقافة كل مجتمع لا يخضع للاختبار الواقعي، بـل يقوم بتوجيه النشاطات العلمية والثقافية والأدبية والفنية، وإذا كان الإطار الفلسـفي العام للثقافة الغربية يعزل الدين عن العلم، بعد معاناة العلماء في بداية عصر النهضة من اضطهاد رجال الكنيسة، فإن الإطار الفلسفي العام للثقافة الإسلامية، يحفز العلماء على اكتشاف سنن الله تعالى في الكون وفي النفس، لهذا كان العلماء أكثر خشية لله تعالى، لأ م -مع التزامهم بقواعد البحث العلمي الموضوعي، بل وابتكارهم أسـس هـذه القواعد- أكثر إدراكاً لعظمة خلق الله تعالى. ومن أجل هذا كان اختيارنا لنماذج من الابداعات العلمية لبعض العلماء المسلمين الذين أثروا الحضارة الإسـلامية، وكـان لانجازا م العلمية اكبر الأثر في النهضة الأوربية الحديثة،و ظلت كتبـهم تـدرس في الجامعات الأوربية إلى القرن السابع عشر الميلادي، والعجيب ان بعض الأصول العربية لمؤلفا م فقدت وبقيت الترجمة اللاتينية لها، وهذا الأصل اللاتيني نقـل إلى اللغـات الأوربية الحديثة، بل وأعيد ترجمته إلى اللغة العربية كما هو الحال في كتاب المناظر لابن الهيثم. وسنقدم فيما يلي بعض نماذج الإبداعات العلمية للعلماء في الثقافة الإسـلامية، الذين أنجزوا إبداعا م باللغة العربية، في اطار الثقافة الإسلامية، ومنهم:

جابر بن حيان (102 – 196هـ/720 – 815م) وهو أول من حول الكيمياء إلى علم طبيعي تجريبي، يعتمد على التجريب والقياس، سماه "علم الميزان" الذي يعتمـد علـى تحويل الكيفيات وتفاعل العناصر الكيميائية بكميات ومقادير. وهو صاحب نظرية أن كل المواد قابلة للاحتراق، والمعادن (الفلزات) قابلة للتأكسد. كما أنه صاحب نظرية الاتحاد الكيميائي، التي تري أن الاتحاد الكيميائي يحـدث باتصـال ذرات العناصـر المتفاعلة بعضها مع بعض، وهي النظرية التي قال ا "دالتون" بعد جابر بألف سـنة. واكتشف جابر حامض النتريك وحامض الهيدروكلوريك، وتمكن مـا معـا مـن اكتشاف ماء الذهب، وماء الفضة، وعنصر البوتاسيوم، وملح النشـادر، ومركـب كبريتيد الزئبق، وحامض الكبريت، وسلفيد الزئبق، وأوكسيد الزرنيخ، وكربونـات

الرصاص، وعنصر الأنتيموان والسليماني، والصودا ويوديد الزئبق، وزيت الزاج النقي.

وسبق جابر العالم بأبحاثه في التكليس وإرجاع المعدن إلى أصله بواسطة الأكسجين. وكان لعلم جابر تطبيقات عظيمة القيمة لأهم الحرف والصناعات وبعض التطبيقات العلاجية، إذ حضر جابر لأول مرة حجر الكي أو حجر جهنم أي (نترات الفضة) لكي الجروح والعضلات الفاسدة، وما زال هذا الأمر معروفاً إلى اليوم. كما اهتم بالسموم ودفع مضارها، ووضع بذلك أسس علم السموم، وأوجد طرائق لتقطير الخل المركز (حامض الأستيك اسيد) المعروف الآن باسم (الخل الثلجي)، وطرائق لصباغة الملابس أي صناعة الصباغة ودباغة الجلود. ووصف العمليات الكيميائية الطبيعية وصفاً دقيقاً: التبخير والترشيح، والتكثيف، والتبلور، والإذابة، والتصعيد، كما وصف الآلات والأجهزة الكيميائية التي صممها لمعمله، وطرق العمل بها، وما زال بعض هذه الأجهزة يحمل الاسم الذي وضعه له جابر بن حيان، حتى الآن في جميع لغات العالم مثل "الأنبيق"، وابتكر آلة لاستخراج الوزن النوعي للمعادن والأحجار والسوائل والأجسام التي تذوب في الماء (مثل الأملاح وبعض المركبات الكيميائية).

ولجأ إليه هارون الرشيد لحل مشكلات كان يواجهها - عند الخروج للحروب شرقاً وغرباً مثل ابتلال ملابس الجند عند عبور الأنهار، وجراحهم، وقراءة الرسائل في ظلام لا ضوء فيه، فحضر طلاء يقي ملابس الجند من البلل، وطلاء يقي الحديد من الصدأ، وآخر يقي الخشب والورق من الاحتراق، وكانت هذه الطلاءات بداية لعلم البلمرات الآن. كما حضر جابر حبراً مضيئاً من صدأ بيريت الحديد، يستخدم في كتابة المخطوطات الثمينة، ورسائل الجند في الحرب لتقرأ ليلاً. وترك جابر ما يقرب من ألف رسالة، أو مقالة، و54 كتاباً في علم الكيمياء (الميزان) وصناعة الكيمياء أو تطبيقات علم الكيمياء، فضلاً عن كتاباته في مناهج البحث العلمي، وفي علم الطبيعة والفلك والرياضيات والموسيقي والتاريخ والتصوف. ولم يبدأ الغربيون في ترجمة رسائله وكتبه إلا بعد أكثر من أربعة قرون من وفاته، أي في القرن الثالث عشر الميلادي.

وشهد بعبقريته أساطين تاريخ العلم في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية مثل: هولمبارو وكراوس وسادتون، وسجلوا له أنه حول مسار التراث الشرقي واليوناني في

الكيمياء (أو السمياء)، من السحر والسرية والرموز الغامضة، إلى علم تجريبي يتم على أساس من البحث العلمي، وألف لهذا كتباً عدة.[64]

**ومنهم الخوارزمي، محمد بن موسى** (المتوفى سنة 232هـ/836م): الذي كان يرى حاجة العلوم الإسلامية الشرعية وخاصة الفقه والمعاملات بل والعبادات إلى تعلم الرياضيات، لأهميتها لكل من: فقه المواريث والبيع والشراء والرهن والوقف والإيجار والمزارعة، وتحديد مساحة الأراضي، والهندسة، وغيرها من علوم وفنون تعمير الأرض، والديون، والتجارة، وضرائب الخراج والعشور، وغنائم الحرب، بل ومواقيت الصلاة، ومقادير الأنصبة في موارد الزكاة وغير ذلك. لهذا آلى على نفسه تبسيط الرياضيات لعامة الناس، من مختلف الأعمار، لأنه يرى أنه لا خير في علم لا ينفع الناس في أمور حياتهم.

وبعد جهد في الإطلاع على أساليب الأمم السابقة في التعبير عن الأعداد وخاصة الهنود، ابتكر صورة الرقم العربي (1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9) كما ابتكر الصفر، كما قام باختراع المنظومة العشرية للأرقام العربية، التي تتمثل في الآحاد والعشرات والمئات. وقد فسر طريقته في الحساب في كتاب، سماه الحساب الهندي - تمييزاً له عن أساليب الحساب السائدة واعترافاً بجهود هندية سابقة أكملها الخوارزمي - وقد يسرت هذه الطريقة مختلف عمليات الحساب، بعد أن كانت شديدة الصعوبة في منظومات الأرقام القديمة، التي كانت معروفة قبله، في الشرق أو في الغرب.[65]

ألف الخوارزمي كتاباً سماه "الجبر والمقابلة" سمي به "علم الجبر" في كل لغات العالم،[66] لهذا يطلق اسم الخوارزم Algorism في معظم لغات العالم اعترافاً بفضل الخوارزمي، وتمثل برامج الحاسوب أفضل تمثيل على الأمثلة المألوفة للخوارزميات التي

---

[64] ابن حيان، جابر. البحث مخطوطة بدار الكتب، (د.ت). انظر أيضاً:
فياض، سليمان. **جابر بن حيان: أبو الكيمياء**، القاهرة: دار الأهرام،
Kraus, P. *Gabir Ibn Hayyan, Institute a L'hsoire des idees V.I.*: Le Cerfus des ecris Jabriens le Caire Institut, France, 1943

[65] الحملاوى، محمد. "الكفاءة الوظيفية للرقم العربي الأصيل"، مؤتمر تعريب العلوم، جمعية تعريب العلوم، جامعة عين شمس، مارس 2002.

[66] الخوارزمي، محمد بن موسى. **كتاب الجبر والمقابلة**، تحقيق مشرفة، على مصطفي، وأحمد، محمد موسي، القاهرة: دار الكتاب العربي، 1968.

هي قواعد معرفة تعريفاً جيدا تمثل خريطة تدفق،[67] وظل العالم الإسلامي منذ بداية القرن الثالث الهجري (التاسع الميلادي)، يستخدم صورة العدد العربي التي ابتكرها الخوارزمي (1 – 2 – 3.. 100) إلى أن ترجمت كتبه إلى اللاتينية. وقد وجد الرقم العربي مقاومة شديدة في أوروبا لقرنين متواصلين في بداية عصر النهضة (أي ابتداء من حوالى أول القرن الثالث عشر الميلادي) لأنه اختراع جديد، ولأنه عربي، إلى أن تم تطويعه للحروف اللاتينية (1 – 2 – 3.. 100) ويستخدم حتى الآن، في جميع أنحاء العالم باسم "الرقم العربي."[68]

**ومنهم ابن الهيثم، محمد بن الحسن** (354-431هـ/965-1038م): وهو عالم الفيزياء والرياضيات الذي درس تشريح جهاز الإبصار فأبدع في دراسته، إلى حد أن بعض الباحثين يرى أن أعظم الإسهامات دلالة وأكثرها ابتكاراً في مجال تشريح العين وجراحتها، لم يأت من أطباء العين وجراحيها، بل من أعمال ابن الهيثم الفيزيائي الرياضي.[69] كما يعد ابن الهيثم بحق مؤسس علم نفس البصر، وعلم الإدراك البصري. وكتابه (المناظر) يمثل أعظم إبداعاته في هذه المجالات؛ إذ تتكامل فيه علوم التشريح والطب والإدراك البصري، بعد أن كانت هذه العلوم متفرقة متباعدة. وأمكن لابن الهيثم الوصف التشريحي لجهاز الإبصار (بطريقة لا تختلف في جوهرها عما يدرسه الطلاب) كما قام بوصف وظائف الإدراك البصري للمراكز العصبية للتحكم في الادراك.

وسبق ابن الهيثم في شرحه لقواد قوانين الإدراك البصري علماء النفس الجشطلت، ومازال وصفه لهذه القوانين أكثر تفصيلاً مما حاوله علماء نفس الجشطلت، وهو يقرر في الفصل الثالث من كتاب المناظر: أن الإبصار يتم من خلال معان أو قوانين يجملها في اثنين وعشرين قسماً.[70] وقدم ابن الهيثم عدداً من الإبداعات منها: حل معادلة من

---

[67] Colman, A. M. *Dictionary of Psychology*, New York: Oxford University Press, 2001.

[68] Mc Guigan. F. J. *Experimental psychology: Methods of Research*, New Jersey: Prentice Hall, (7th ed.), 1996.

[69] روسل، د.ج. م. "تشريح العين لدى ابن الهيثم"، مشار إليه في: ورقة الجندي: أحمد رجائي، من أعمال **المؤتمر الثاني للطب الإسلامي**، منظمة الطب الإسلامي، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، 1983

[70] طه، الزبير بشير، **علم النفس في التراث العربي**، العين: جامعة الإمارات العربية المتحدة، 1997.

الدرجة الرابعة عرفت باسم "مسألة ابن الهيثم"، وتمكن من حساب حجم المتولّد عن دوران قطع مكافئ حول المحور الأفقي، ووضع أربعة قوانين في حساب مجموع الأعداد الطبيعية ومجموع مربعاتها، ومكعباتها والقوة الرابعة. وتوصل إلى قوانين صحيحة لمساحات الكرة والهرم والاسطوانة والمنطقة الدائرة.

كما قدم طريقة تثليث الدائرة، وتربيع الدائرة، وقدم طريقة لإثبات قانون الانكسار الأول في الضوء، وتلقاها عنه علماء الغرب مثل ديكارت وفرمات ونيوتن، وأثبتوا بها قانون الانكسار الثاني. وترجم إلى اللاتينية -المترجم الإيطالي "جيراردي كيرمونا" كتاب "المناظر"- منذ أكثر من خمسمائة سنة، وتلقى علماء الغرب نسخ ترجمته يدرسونها ويستفيدون منها في علوم الضوء والرياضيات والتشريح، وينسبون بعض آرائه إلى أنفسهم. ومن بين هؤلاء العلماء، كيلر الألماني. وما تزال مكتبة الفاتيكان ومكتبات بعض دول أوروبا تحتفظ بنسخ من هذه الترجمة. وقام الأستاذ الدكتور عبد الحميد صبرة بتحقيق كتاب المناظر، واستدراك ما فقد من أجزائه بالأجزاء المترجمة مستعينا إلى اللاتينية.

وخلاصة القول في جذور التفكير الإبداعي في الثقافة الإسلامية أن هذه الثقافة كانت ثقافة حافزة على اكتشاف قوانين وسنن الله في الكون والأنفس وتسخيرها لصالح الإنسان، وأنها تشجع على تمثل كل ما لدى الثقافات الأخرى من علوم ومعارف ومهارات، ثم هضمها وإعادة تشكيلها وابتكار حلول جديدة للمشكلات المتجددة. وتكاد تشترك معظم سير العلماء المبدعين المسلمين في وجود أسرة (أب وأم وأخوة) ميسرة للعلم ومشجعة للإبداع، سياق اجتماعي محيط -من أصدقاء ومعلمين- يساند التعلم والابتكار، إضافة إلى مساندة الحكام للعلماء وتشجيعهم على مواصلة الإنتاج العلمي، وتوفير المكتبات والمترجمين والكتب النادرة، وتشجيع الترجمة العلمية من اللغات الأخري، والتأليف العلمي، وتوفير كافة الظروف للإبداع العلمي، ووضع نتائج البحوث العلمية موضع التطبيق.

كل المبدعين من علماء المسلمين بدءوا حياتهم بتعلم أساسيات الثقافة العربية الإسلامية، المتمثلة في حفظ القرآن الكريم، وأحاديث رسول الله ﷺ واللغة العربية قراءة

وكتابة، ومبادئ الخط العربي ومبادئ الحساب، مما يؤكد أن تأسيس الأبناء على دعائم الثقافة العربية الإسلامية، هو أكبر ضمان لإتقان تعلمهم مختلف العلوم بلغتهم، ومتابعة الإبداع بلغتهم. على حين أن تغريب الأبناء في بلادهم بتعليمهم بلغة أجنبية، يفقدهم هويتهم في مرحلة عمريه مبكرة.[71]

وقد سبق الإبداعات العلمية لعلماء المسلمين -وصاحب هذه الإبداعات- إبداعات رائعة في العلوم الأساسية التي تمثل لب الثقافة الإسلامية، وخاصة علوم اللغة العربية وآدابها وبلاغتها ومعاجمها وخطوطها، وعلوم القرآن الكريم، وعلوم الحديث النبوي الشريف، وأصول الفقه، وأصول الدين، وعلم الفقه، وعلم التربية أو أسس التعلم. وقد أدى ازدهار هذه العلوم، التي تمثل جوهر الثقافة الإسلامية، إلى ازدهار المعارف، وتمكن العلماء من نشر إبداعاتهم بلغتهم العربية. التي ترجمت معظمها -فيما بعد- إلى اللغة اللاتينية، ثم إلى اللغات الأوربية مما كان أساساً انطلقت منه الحضارة الغربية الحديثة.

وقد تمثل علماء المسلمين الرؤية الإسلامية للتعليم، والتي تتمثل في: أن العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، وأن الحكمة ضالة المؤمن يسعى إليها أنى وجدها. لهذا كانوا يسعون لإتقان العلم المعروف في العالم من حولهم، وتحصيل كل معارف الحضارات السابقة، بترجمتها وتمثلها والتفوق فيها وصهرها في بوتقة الثقافة الإسلامية. ولا يوجد في الثقافة الإسلامية تعارض بين أن يكون الإنسان، عالماً وأن يكون في نفس الوقت متديناً، لأن التدين في الثقافة الإسلامية يحفز على المزيد من العلم، على العكس من ثقافات أخرى، لم ينهض العلم فيها إلا بعد رفض التوجه الديني، الذي كان يعوق حرية التفكير والبحث العلمي، كما كان الحال في أوروبا في العصور الوسطى.

ولهذا فإن القاعدة وليس الاستثناء -في الثقافة الإسلامية- أن يكون العلماء المشتغلون باكتشاف سنن الله في الكون والأنفس، وتطبيق هذه السنن، من أكثر الناس

---

[71] وهذا يختلف عن تعلم اللغة الأجنبية، وتعليم التلاميذ استخدامها في مراحل نضجهم التعليمي، لما ثبت من أن التعليم بلغة أجنبية مختلفة عن اللغة الأم يربك التلميذ، ولا يجعله يتفوق في أي من اللغتين، اللغة الأم أو اللغة التي يتعلم بها!

خشية لله تعالى، وإحاطة بالمقاصد الكلية للشريعة (مثل حفظ الضرورات الخمس: الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال). التي هي أسس العمران، وكذلك الإحاطة بأحكام المعاملات وأسس مكارم الأخلاق، لمراعاتها في أعمالهم وتطبيقها لأنهم ملتزمون بتقديم كل ما ينفع الناس. ولم تعرف الثقافة الإسلامية الأصيلة، أنواع الثنائيات التي تعاني منها المجتمعات العربية والإسلامية المعاصرة، مما يتمثل في كل من: وجود تعليم ديني - وآخر علماني؛ الأول تقليدي لم يجدد أساليب تقديمه للمتعلمين ومناهجه، والثاني يجعل أسس الثقافة العربية والإسلامية على هامش أهدافه.

لكن من الظلم للحقيقة أن لا نفهم ظهور العلوم التي تميزت بها الأمة الإسلامية في سياق الإبداع؛ فتطور علم أصول الفقه ونشأة المذاهب الفقهية على ما بينها من التزام دقيق بروح الشريعة ومقاصدها من جهة، وخلافات دقيقة مذهلة في تفاصيل الفقه من جهة أخرى، أنما هو صورة مشرقة من الإبداع المتميز للعقل المسلم. أما علوم الحديث؛ مثل علم مصطلح الحديث وعلوم الرواية والدراية وعلم العلل، وعلم الجرح والتعديل... وغيرها، مما برع فيه آلاف العلماء، فقد أبدعها علماء المسلمين على غير سابقة. ومثل ذلك يقال عن علوم القرآن وغيره من العلوم النقلية.

ولا شك أن الفضل الأكبر في حفظ الإسلام هو فضل الله سبحانه في حفظه للقرآن الكريم، ومع ذلك فإن علماء الأمة قد قاموا بمهمات إبداعية في تطوير العلوم النقلية الإسلامية التي أسهمت في حفظ الإسلام من أن يطرأ عليه ما طرأ على الأديان السابقة من ضياع أصولها أو تحريفها أو نسيانها.

**خاتمة:**

نستطيع من خلال العرض السابق أن العناية بالتفكير الإنساني بوجه عام، والتفكير العلمي بوجه خاص، والتفكير الإبداعي بوجه أخص، من الأمور التي حض عليها الإسلام، وهي من أهم خصائص الثقافة الإسلامية، التي تميزها عن ثقافات أخرى لم تنهض العلوم فيها إلا بعد الثورة على القيود الدينية المفتعلة التي كانت تعوق التفكير

العلمي. ولا شك في أن حاجة العالم العربي الإسلامي المعاصر ملحة إلى الأخذ بأسباب التقدم العلمي في تنمية التفكير الإبداعي لمواجهة التحديات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تواجهه، وأن حاجة العالم المعاصر كله ماسة لتقدم العالم العربي والإسلامي، لكي يستطيع أن يقدم نموذجاً حضارياً يجمع بين امتلاك أسباب القوة العلمية والمادية، وتفعيل الأخلاق الإنسانية التي تفتقدها الحضارة المعاصرة.

والحاجة ماسة إلى تنمية التفكير الإبداعي في المجتمعات العربية الإسلامية من خلال سياق نفسي اجتماعي تربوي ملائم، في كل من: الأسرة، ومختلف المؤسسات التعليمية والتربوية والإعلامية والإنتاجية والخدمية. كذلك فإن الحاجة ماسة في العالم العربي للانتقال من مرحلة الجهود الفردية في بحوث الإبداع التي تعتمد غالباً على رسائل للماجستير أو الدكتوراه، أو محاولات تأليف كتب للتعريف أو التدريب عليه في سياقات محددة، إلى مرحلة الجهد المؤسسي المنظم، على مستوي كل بلد عربي، وعلى مستوي كل البلدان العربية أو تجمعات بين البلاد العربية (على الأقل)، لتعزيز بحوث الإبداع وتجارب تنميته في سياقات تربوية ثقافية واجتماعية وإنتاجية وخدمية متعددة، مما يمكن من تعميم نتائج البحوث العلمية، ووضعها موضع التطبيق في تنمية المجتمعات العربية.

ولا بد من إعادة صياغة المناهج الدراسية في المدارس والجامعات، وأساليب تقويم التحصيل الدراسي بحيث يراعي تنمية عمليات التفكير التغييري الافتراقي الإبداعي والتفكير الناقد، في كل المواد الدراسية، بنسب تتزايد مع ارتفاع المستوي التعليمي، من مستوي تعليم ما قبل المدرسة الإبتدائية إلى التعليم الجامعي، كما يراعي تمثيل هذه القدرات بنفس النسب في امتحانات تقويم الأداء الدراسي بحيث يمثل بنسب معينة كل من قدرات التذكر (بالتعرف والاستعادة)، وإعادة الصياغة، والتفسير والاستدلال والمقارنة وإثارة أسئلة والاستفسار، وإنتاج أفكار جديدة وملائمة ومفيدة. وهذا يتطلب إعادة تدريب المعلمين على تمييز هذه العمليات ومراعاتها في التدريس والتقويم.

إنّ الحاجة ملحة ذلك إلى تنمية أساليب إبداعية لتيسير تعليم اللغة العربية (قراءة وكتابة وتذوقاً لأسرارها، بوصفها أساساً للهوية العربية، ووسيلة للإحاطة بالتراث الثقافي

العربي الإسلامي، ورابطة للتواصل بين الناطقين ا. بطريقة تجعلها أساساً قوياً لتحصيل الآداب والفنون والعلوم، وأداة أساسية للإنتاج الأدبي والفني والعلمي والتخاطب الشخصي والمؤسسي والإعلامي، في كل بلد عربي، وعبر كل البلاد العربية الإسلامية، بل وعبر العالم. ذلك إنه لا يعقل أن يبدع أبناء أمة بغير لغتهم -ولا يعقل أن يتقاعس أبناء اللغة العربية ذات التاريخ العريق عن تيسير لغتهم وتفعيل استخدامها، وإبراز جوانب الإبداع فيها، التي تسهم في إثراء العقل والوجدان العربي من ناحية، كما تسهم في إثراء الحضارة الإنسانية كلها. ومعني هذا، أن يتم تشجيع الإبداع في تنمية أساليب ميسرة ومشوقة لتعليم اللغة العربية، كما يتم تأكيد استخدام اللغة العربية كأداة أساسية في التعليم بجميع مراحله، مع العناية بتعلم اللغة الأجنبية لتحصيل الجديد من العلوم والمعارف ابتداء من ا اية مرحلة التعليم الابتدائي ولا نغفل في هذا السياق الإشارة إلى مخاطر تبني بعض وزارات التربية والتعليم في العالم العربي لسياسة التعليم بلغة أجنبية (إجمالاً أو لكل من مادتي العلوم والرياضيات! ابتداء من التعليم في رياض الأطفال وحتى الثانوية العامة)! بل إن بعض جامعات عربية تتحول من التعليم باللغة العربية (للمواد الإنسانية: التاريخ والجغرافيا، والمواد الاجتماعية وعلم النفس والاجتماعية والخدمة الاجتماعية والإدارة..) إلى التعليم بلغة أجنبية (كما حدث قريباً بالنسبة لجامعة الإمارات العربية المتحدة، استجابة لمشورة عدد من الخبراء الأمريكيين)! هذا في الوقت الذي يسعي فيه عدد من كبار العلماء العرب في مصر والعالم العربي -المشهود لهم بالإبداع في مجال تخصصهم- في الطب والعلوم وعلوم الحاسب والرياضيات.. وغيرها إلى تيسير تعلم هذه العلوم باللغة العربية، مع أهمية الحرص على إتقان أبناء الجامعات للغات أجنبية متعددة (يابانية – فرنسية – ألمانية - وإنجليزية) وليس لغة واحدة.

وأحد مجالات الحلول الإبداعية المطلوبة في العالم الإسلامي هو حل مشكلة الثنائية بين التعليم الرسمي العام (المدني) وبين التعليم الديني، بطريقة تضمن تيسير المعارف الإسلامية الأساسية لكل أبناء الأمة العربية، دون أن يحرم تلاميذ التعليم العام من المعارف الاساسية المتصلة بالثقافة الإسلامية، وفي الوقت نفسه تيسير المعارف الحديثة في العلوم الإنسانية (وخاصة علم النفس وعلم الاجتماع والاقتصاد وعلوم الحاسب)

علماً وتطبيقاً لتلاميذ التعليم الديني، بحيث لا يحرمون منها وبحيث يمكنهم تفعيل دورهم البناء بالإفادة من العلوم السلوكية الحديثة. ويتطلب ذلك كسر حاجز القيود على تلاميذ المدارس العامة، في الالتحاق بالجامعات الإسلامية (مثل الأزهر) مما يحرم هذه المعاهد الإسلامية من عناصر يمكنها أن تسهم في تمثل علومها الإسلامية والكونية والتفوق فيها، بالإضافة إلى التفوق في العلوم الحديثة.

والأشخاص فائقو القدرة على الإبداع لا يختلفون عن باقي الأشخاص الأسوياء من حيث نوع العمليات العقلية التي يقومون ا، ولكن من حيث درجة ما لديهم من قدرات، وتفعيل هذه العمليات ودافعيتهم لمواصلة الإبداع، والسياق النفسي الاجتماعي الميسر للإبداع. والحاجة ماسة لتنظيم برامج تعليمية للتعريف بالإبداع والقدرات الإبداعية وتنميتها، لأن التفكير الإبداعي لا ينمو تلقائياً، بمجرد اجتياز مرحلة تعليمية معينة -ثانوية أو جامعية- بل يتطلب تعليماً صريحاً وتدريباً منظماً وتنميه على عمليات ومهارات التفكير الإبداعي.

# تجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا
# في تدريس مادة التفكير الإبداعي

**جمال أحمد بادي***

**مقدمة:**

برزت أهمية التفكير بأنماطه المختلفة، ودوره الأساسي المحوري في عمليتي التعلّم والتعليم، في ظل تداعيات نتائج البحوث المتتابعة في علم النفس المعرفي على مدى العقود الثلاثة الماضية. وقد كان الجدل في بداية الأمر بين طائفتين من العلماء حول إمكانية تدريس التفكير. فهل يمكن تدريس التفكير؟ وهل يمكن نقله إلى الآخرين؟ وهل يمكن لجهود تطوير التفكير وتحسينه أن تنتج نتائج مثمرة مستمرة؟ أليس الكل يبذل جهداً والكل يفكر، واختبارات الذكاء أليست قائمة؟ كل هذه الأسئلة كانت مطروحة للنقاش وعرضة لاختلاف وجهات النظر في العقود الماضية.

ويقدم نكرسون بركـ أنموذجاً لرأي القائلين بجدوى تدريس التفكير بقوله: "إذا كان تدريس التفكير لا يمكن القيام به، ونحاول القيام به، فيمكن أن تضيع بعض أوقاتنا وجهودنا. ولكن إذا كان تدريس التفكير ممكناً، وفشلنا في محاولة القيام به، فإن الثمن سيكون باهظاً وذلك بتعاقب أجيال من الطلاب، قدراتهم على التفكير الفعال أقل بكثير مما يمكن أن يكون. وبناءً على ذلك فإن النصح الأنفع أن نتبنى الاتجاه القائل بإمكانية تدريس التفكير، ولنحاول جادين وبقوة أن ندرسه، ولندع التجربة تثبت خطأنا إن كان لها ذلك."[1] ومن الناحية العملية طور أهل التخصص في المجال المذكور، برامج تربوية وتعليمية جديدة تعتمد تدريس التفكير بأنماطه

---

* أستاذ مشارك بقسم الدراسات العامة بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا سابقاً وبقسم الدراسات الإسلامية بجامعة السابع من أكتوبر بمصراته ليبيا حالياً. jmbadi@hotmail.com

[1] مجلة إسلامية المعرفة، العدد العاشر، خريف 1997م، ص 209-210.

المختلفة، وخاصة التفكير الإبداعي منها، كمهارات وتقنيات أثبتت جدارتها، وأظهرت تأثيرها بشكل إيجابي على مستوى الأداء العلمي والأكاديمي، لدى الطلاب الذين وجدوا حظاً في دراسة تلك المهارات.

لكن العلماء طرحوا سؤالاً آخر هو: لمن ندرس مهارات التفكير والإبداع؟

كانت العناية في بدايات القرن العشرين بالمتفوقين عقلياً والموهوبين، وفي أواخر منتصف القرن نفسه بدأت العناية -في كثير من الدول الغربية- تتجه إلى الطلاب كافة وإلى مستويات التعليم جميعها؛ بما فيها الحضانة والابتدائية دون نظر إلى مستوى تفوقهم. وقد أثبتت التجارب نجاح الفكرة وقد خصصت محاور المؤتمر العالمي الثامن للتفكير -الذي عقد في سنغافورة في 1997م- لدمج التفكير الإبداعي في المناهج التعليمية، كما عرضت دول عدة منها: أمريكا، وبريطانيا، وأستراليا، وفنزويلا، وسنغافورة تجاربها، التي تجاوزت في بعضها خمسة عشر عاماً في ذلك الوقت.[2]

**أولاً: الخطوات العملية الأولى التي اتخذتها إدارة الجامعة للبدء في تدريس مهارات الإبداع ضمن المقررات العلمية الجامعية:**

يمكن تلخيص الخطوات التي اتخذتها الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في تدريس المقرر على النحو الآتي:

1. تشكيل لجنة من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات مختلفة لصياغة المقرر وذلك سنة 1995م، وقد أنجزت مهمتها في سنة تقريباً. وكانت أهم محاور المقرر: التفكير في ضوء القرآن والسنة، والتفكير الإبداعي، والتفكير النقدي، وعوائق التفكير الإبداعي، والمنهج العلمي، والمنطق، وأخطاء التفكير (الأغاليط) وطرق تقويم الأدلة، والمجموعات، والاحتمالات، واتخاذ القرار، واللغة والتفكير.

2. اعتماد المقرر من مجلس الجامعة رقم 191 المنعقد في 1996/11/29م. وقد نص القرار على أن يخصص للمقرر الدراسي ثلاث ساعات أسبوعية. وأن يتولى قسم

---

[2] لمزيد الفائدة، انظر المصدر السابق، ص201-211.

الدراسات العامة تدريس المادة. وأن يبدأ تدريس المادة في الفصل الدراسي الثاني 1996/1997م، كمادة اختيارية لكل طلبة الجامعة الذين يتم تشجيعهم على الانخراط فيها. وأن يتم تطوير المقرر إلى نموذجين يراعى فيهما خلفية الكليات. وعلى اللجنة التي صممت المقرر أن تعد مادة علمية للمقرر يتم تحويلها إلى كتاب دراسي منهجي فيما بعد.

وأن يتم تدريس المقرر على أساس تشجيع الطلاب على التفاعل معه، وأن يحتوي على أنشطة من شأ ا تشجيع الطلاب على التفكير الإبداعي، وأن تصمم الأمثلة والحالات المدروسة وفق تخصص الطلاب.

3. إنشاء قسم الدراسات العامة بكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية ليتولى تدريس هذه المادة إلى جانب مواد أخرى من المتطلبات العامة.

4. بناء على ما جاء في توصيات وملاحظات قرار مجلس الجامعة تم إعداد توصيف تفصيلي للمقرر الدراسي يأخذ في الاعتبار إلغاء فقرتي ا موعات والاحتمالات من مفردات المقرر المذكورة أعلاه، ذلك أن الطلبة الذين طبقت عليهم المادة كانوا من طلاب كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية الذين تنقصهم الخلفية الرياضية. والإبقاء على بقية فقرات المقرر مع إضافة ما يؤكد: تشجيع الإسلام على التفكير وإعمال النظر والإبداع. وقصد بذلك توجيه نظر طلاب الدراسات الإسلامية، إلى أن الإبداع والتفكير عموماً هما من صلب ثقافتنا وتراثنا، لا كما يفهم بعضهم من أ ما مستوردان من الخارج، وأ ما من مظاهر التأثر والانبهار بالآخر. وإضافة نماذج مبدعة من العلماء المسلمين. وكان التركيز في البداية على بعض الشخصيات الأقرب ال معارف الوحي والتراث. ثم تطور هذا المحور ليشمل ا الات العلمية كافة. وتخصيص فقرة كاملة لتقديم مهارات التفكير الإبداعي التي صممها إدوارد دي بونو في كتابه "الإبداع الجاد".

وبدأ تدريس المادة عمليا في بداية الفصل الدراسي الثاني لعام 1996/1997م يوم 24/2/1997م. وتم توفير شعبتين؛ واحدة تدرس باللغة الإنجليزية، والأخرى تدرس بالعربية. وجرى توفير المادة باعتبارها مادة اختيارية لطلبة كلية معارف الوحي

والعلوم الإنسانية، على ألا يزيد حجم الشعبة عن 25 طالباً وطالبة. وكان الاستهداف مقتصراً على طلبة السنتين الثالثة والرابعة في المرحلة الأولى من التجربة، وذلك على مدى فصلين دراسيين. ثم بدأ قسم الدراسات العامة في الفصل الدراسي الثاني 1997/1998م وحتى الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2000/2001م، بتوفير شعب خاصة لطلبة كلية الهندسة المعمارية لدراسة المادة ضمن المواد الاختيارية، وذلك بناءً على طلب كليتهم. وقد أبدى طلبة تلك الكلية تفوقاً في استيعاب المادة. وقد لاحظ أساتذة المادة ميلهم إلى لغة الرسوم والأشكال، فكانوا يشجعو م على الإجابة عن الأسئلة والتمرينات والتدريبات باستعمال تلك اللغة.

5. قرر مجلس الجامعة في اجتماعه 253 في 2001/2/23م أن تصبح مادة التفكير الإبداعي متطلبا جامعياً، لكل طلبة كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية اعتبارا من الفصل الدراسي الأول 2001/2002م الذي بدأ في يونيو 2001م. كما قرر تعديل المقرر ليحتوي على المنظور الإسلامي بشكل أوضح، وألا تكون محتوياته مجرد اقتباس من الآخرين، وذلك لأمرين هما: الأول وهو المهم والأساسي خصوصيتنا الثقافية التي تقبل الانفتاح على تجارب الآخرين، مع الاستيعاب والهضم والتمثيل وإعادة التشكيل، والأمر الثاني: وهو مقصود بالتبع، كون المقرر يستهدف في تلك المرحلة طلاب معارف الوحي (الدراسات الإسلامية) فيكون ألصق بتخصصهم. وأن يبنى تقويم أداء الطلاب على التمرينات والتدريبات العملية التي تعطى داخل الفصل، أو ضمن الواجبات الم لية، وألا يعتمد بشكل مكثف على الامتحانات النهائية، التي شكلت ما نسبته 60% جميع أقسام الكلية في ذلك الوقت.

وتمشياً مع قرار مجلس الجامعة تم تعديل توصيف المقرر لتضم محتوياته الرئيسة، على النحو الآتي: تعريف أهم مصطلحات المادة، مع تعريف الطلاب بالمصطلحات القرآنية للتفكير، وبيان مكانة التفكير في الإسلام، وتشجيعه على التفكير والتأمل والإبداع. وبيان دور الاجتهاد في إحياء الإبداع الإسلامي. بالإضافة إلى تعريف شامل بإبداعات علماء المسلمين في فروع العلم المختلفة، وأساليب التفكير في ضوء القرآن الكريم وأهمها: التفكير الموضوعي، والتفكير العقلي، والتفكير العلمي،

والتفكير التمثيلي، والتفكير الافتراضي. وأساليب التفكير في المنظور الغربي (القبعات الست) ودور الإدراك الحسي في التفكير وعوائق التفكير الإبداعي من المنظورين الإسلامي والغربي. ومهارات التفكير الأفقي والإبداعي. ومهارات التفكير النقدي: الاستنباط والاستقراء، وطرق كشف الأغاليط. ومهارات حل المشكلات.

6. تمت مراجعة المقرر مرات كان أهمها في سبتمبر 2002م، ثم في يونيو 2003، وأخيراً في 2004/11/3م. وكان من بين التعديلات الأخيرة التركيز على تدريس مهارات العصف الذهني في حل المشكلات، وتم اعتماد كتاب أليكس أوزبورن (الخيال التطبيقي) مرجعاً لهذه الفقرة. ومن التعديلات أيضاً إعطاء مدة أطول لتدريس مهارات التفكير الإبداعي، فأصبحت ثلاثة أسابيع بدلاً عن أسبوعين فقط. ومن الإضافات اختيار نماذج تطبيقية من الفقه الإسلامي، وربطها بمهارات التفكير الإبداعي.

**ثانياً: تقويم أداء الطلاب ومنهج تدريس المقرر**

ومع مرور الزمن، واكتساب الخبرات في تدريس المادة، تم وضع منهاج كامل مفصل لتقويم أداء الطلاب أثناء الفصل الدراسي على الشكل الآتي:

1. طريقة توزيع الدرجات: بما أن المادة تعتمد بشكل أساسي على تعليم المهارات، فكان من قرارات مجلس الجامعة الذي سبقت الإشارة إليه، ألا يعتمد تقويم أداء الطلاب على درجات الامتحان النهائي بشكل مكثف، لذا تم تخصيص 30 % من مجموع الدرجات للتدريبات والواجبات، و10% للاختبارات التطبيقية للمهارات، و20% للامتحان النصفي الذي يغطي ما درس في النصف الأول من الفصل الدراسي، و40% للامتحان النهائي.

2. الواجبات خارج الفصل: يعطى الطلاب في بداية الفصل الدراسي تعليمات مفصلة عن الواجبات المطلوبة منهم، وكيفية قيامهم ا، والمدة المتاحة لهم لتسليمها مع تنويع التدريبات. كذلك يعطى الطلاب صورة عن الامتحانات النصفية والنهائية

السابقة؛ ليتعرفوا من خلالها حالات تطبيق المهارات، مع إعطائهم حق اختيار الحالات.

3. التعامل مع الطلاب الذين لديهم ضعف أو قصور في فهم المهارات أو استعمالها: فبعد تصحيح الامتحانات النصفية والتدريبات التطبيقية تتم مناقشة أخطاء الطلاب بشكل عام وكيفية تجاوزها، ويخبر كل طالب على ورقته بمواطن الخلل والقصور ونقاط القوة والتمكن. ويشجع الطلاب الضعفاء على القيام بتطبيقات إضافية خلال مدة أقصاها أسبوع واحد. وتعطى درجات إضافية تشجيعية يصل مجموعها إلى خمس درجات للطلاب الذين يلاحظ الأستاذ تحسناً في أدائهم.

4. طريقة التدريس: يجتهد الأساتذة في تدريس المادة بشكل مرح، وفي جو من الانفتاح ورفع التكلف، ووضع الطلاب في حالة نفسية منشرحة تشجعهم على المتابعة وتبعد عنهم الملل والكسل والخمول. ومن أهم الخطوات المتبعة في تدريس المهارات: تقديم المهارة إلى الطلاب بما في ذلك التعريف ا، وبيان أهميتها، وهدف استعمالها، وكيفية استعمالها، والنتائج المتوقعة لذلك الاستعمال. واختيار حالة أو قضية أو مشكلة يقوم الأستاذ بتطبيق المهارة عليها. ثم يسأل الطلاب عن أي استفسار لديهم بخصوص فهم المهارة أو استعمالها. والقيام بتدريبين على الأقل في الفصل على حالات أخرى يختارها الطلبة، وهنا تكون مهمة الأستاذ المساعدة والتوجيه والتشجيع والتحفيز، ويترك للطلاب فرصة تطبيق المهارة، مع التعليق على أي لبس أو سوء فهم أو قصور أو خطأ يقع فيه الطلاب بشكل لبق، لتشجيعهم على الاستمرار في المشاركة. واختيار مقالات صحفية من وقت لآخر لتطبيق المهارة عليها. وإعطاء الطلاب تغذية راجعة بخصوص مشاركا م، وبيان نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم بشكل عام. وبعد تصحيح الامتحانات والتدريبات تعطى تغذية راجعة مماثلة للطلاب. مع إعطاء فرصة لتعليقات الطلاب وأسئلتهم، التي كثيراً ما تساعد أستاذ المادة على تطوير أدائه، وفهم عقليات طلابه وطريقة تفكيرهم، ومدى تجاو م وفهمهم للمهارات واستعمالها. بالإضافة إلى تنويع وسائل الاستشارة وأوقات اتصال الطلاب بأستاذ المادة، وأهمها: آخر خمس عشرة دقيقة من الدرس، وساعة مكتبية كل يوم من أيام الأسبوع،

والاستشارة عبر هاتف المكتب الذي يوفر رقمه مع جدول الاستشارة للطلاب في بداية الفصل الدراسي. والاستشارة عبر البريد الالكتروني.

5. المادة العلمية للمقرر: حيث تم إعداد كتاب منهجي دراسي (باللغة الإنجليزية)[3] يغطي ما يقارب 80% من المقرر الدراسي، مع إعداد ملخصات في شكل نصوص أو عروض تقديمية، لكل المهارات وموضوعات المادة، تظهر من خلال صفحة الجامعة الخاصة بالتعليم الإلكتروني عبر مواقع الشبكة الدولية الانترنت.

**ثالثا: بعض العقبات التي واجهت الأساتذة في تدريس المقرر وكيف تم التغلب عليها:**

1. من أولى العقبات التي واجهت الأساتذة في تدريس المادة إثارة الطلاب وتشجيعهم وتحفيزهم؛ ليصبح الإبداع عنصراً مهما في حيا م اليومية، فيهتموا بتحسين تفكيرهم وتطويره حتى وإن كان جيداً في نظرهم. وهي مشكلة أشارت بحوث علم النفس المعرفي إلى أ ا ناتجة عن: "دعم وإعلاء الأفكار الخاصة بأن تكون الدراسة والمذاكرة للامتحان، مع تقليص الأفكار المتعلقة بأن يكون التعلم للحياة."[4] وتم التعاطي مع هذه العقبة ببيان أهمية الإبداع ودوره في الحياة، ومدى حاجتنا إليه لحل مشكلاتنا وتطوير برامجنا وشؤوننا، ودخوله في كل جانب من جوانب الحياة. مع إعطاء أمثلة نموذجية لما نقرره من هذه المسائل. وعادة ما يتم هذا في الأسبوع الأول وخلال اللقاءات الأولى مع الطلاب.[5]

2. تنوع طرق تفكير الطلاب ونوعية اللغة المفضلة لديهم: إن تدريس طلاب من كليات مختلفة أو تخصصات مختلفة في الكلية الواحدة، يعد أمرا في غاية الأهمية والحساسية. فاختلاف الخلفيات والتجارب والخبرات التعليمية ونوعية اللغة المستعملة أمر حساس جداً، ينبغي لمن يدرس هذه المادة أن يتفطن له ويتعامل معه بشكل

---

3 Tajdin, Mustapha & Badi, Jamal: *Creative Thinking: an Islamic Perspective*, (2004), IIUM Research Centre. Kuala Lumpur.

4 الزيات، فتحي مصطفى. **علم النفس المعرفي**، القاهرة: دار النشر للجامعات، 2001، ج2، ص 709.

5 أفاد أساتذة المادة كثيراً في هذا الشأن من الفصل الأول من كتاب دي بونو "**الإبداع الجاد**" Serious Creativity .

منهجي. فقد لاحظ الأساتذة من خلال تدريس المادة تسع سنوات لطلاب كليات مختلفة وتخصصات متنوعة، أن كل طائفة منهم لها لغة مفضلة. ففي حين يفضل طلاب معارف الوحي وكثير من طلاب العلوم الإنسانية لغة الخطاب والكلام، فإن طلاب المعمار يفضلون لغة الأرقام والرسوم والتخيل (اللغة التصويرية). وقد تم التعامل مع هذه المشكلة على مستويات، الأول: تخصيص شعب مستقلة لطلاب كل كلية ليصبح التعامل معهم بشكل أفضل. والثاني: معاملة كل طلاب حسب خلفيا م ولغا م المفضلة، مع إكسا م اللغات الأخرى وتشجيعهم على استعمالها. ومما لاحظه الأساتذة من فروق بين الطلاب، تميز أداء طلاب كلية المعمار عن طلاب التخصصات الأدبية. وهو أمر قررته بحوث علم النفس المعرفي المعاصرة. فيقول الدكتور فتحي الزيات: "إن صعوبات التعلم بأنماطها المختلفة، تميل إلى أن تشيع لدى التخصصات الأدبية، بصورة تفوق شيوعها لدى التخصصات العلمية."[6]

3. لاحظ أساتذة المقرر بأن طلاب العلوم الاجتماعية والإنسانية أفضل أداءً من طلاب معارف الوحي في الجملة والعموم، وإن وجدت نماذج متميزة من طلاب معارف الوحي كأفراد.[7] ولعل أهم الأسباب وراء هذه الظاهرة عائق اللغة، إذ إن المادة تدرس باللغة الإنجليزية فقط دون العربية، وكثير من هؤلاء الطلاب الذين نتحدث عنهم (معارف الوحي) كانت دراسا م السابقة باللغة العربية يستوي في ذلك الطلاب المحليون والوافدون. مع التنويه هنا إلى أن الجامعة تطالب جميع طلا ا بإجادة اللغتين العربية والإنجليزية، وتقوم بامتحا م قبل بدء دراستهم في الكليات التي اختاروها، وتطلب ممن لم يتجاوز تلك الامتحانات دراسة مواد إضافية في اللغة الإنجليزية، خاصة في مهارات القراءة والكتابة والاستماع، قبل التحاقهم بكليا م، وقبل تسجيل مواد دراستهم المطلوبة. وهنا يبرز عائق متفرع عن سابقه ألا وهو: أن معظم الطلاب الذين يدرسون مادة التفكير الإبداعي في السنوات القليلة الماضية أصبحوا من المراحل الجامعية

[6] الزيات، فتحي مصطفى. **علم النفس المعرفي**، مصدر سابق، ج 2، ص700. وقد ذكر في آخر الكتاب ص710-711 استراتيجيات يمكن لأساتذة المادة الإفادة منها في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم من طلاب الجامعة.

[7] انظر **حول صعوبات التعلم لدى طلبة الجامعات**. المصدر السابق، ج2، ص675.

الأولى والثانية. وقد تم التعامل مع هذا العائق بتوفير مذكرات في المقرر الدراسي باللغة العربية لمن يحتاجها، وذلك بالإعلان في أوائل الفصل الدراسي عن هذا الأمر، وبعد سؤال الطلاب مباشرة عمن لديه هذا العائق. كذلك تم تخصيص ساعات الاتصال بالطلاب في المكتب (ساعة كل يوم) لشرح ما يحتاجه هؤلاء الطلاب لمن -رغب منهم- باللغة العربية. وقد سمح بعض أساتذة المادة لهؤلاء الطلاب بكتابة واجبا م، وتدريبا م وتمرينا م وإجابا م عن أسئلة الامتحانات باللغة العربية. وفي العموم فإن نسبة هؤلاء الطلاب لا تتجاوز خمسة إلى عشرة بالمائة.

وعائق انعدام أو قلّة الخلفية اللازمة للمقرر من علم النفس المعرفي. وقد تم التعامل مع هذا العائق بتوفير مادة علمية إضافية، أو إرشاد الطلاب إليها حال السؤال عن تفصيلات موضوع ما في مراجع هذا الفن المتوافرة. كذلك قام أساتذة المادة بتوفير ملخصات مفيدة في بعض هذه الموضوعات لهؤلاء الطلاب، وخاصة في السنتين الأخيرتين، بعد ظهور المشكلة بشكل ملحوظ.

4. ومن العوائق التي قابلت الأساتذة في تدريس المادة، عدم مشاركة كل الطلاب في تطبيقات وتدريبات المهارات داخل الفصل؛ لكبر حجمه (خمسون طالباً وطالبة). ومن طرق التغلب عليها إجراء التدريبات الجماعية بتوزيع طلاب الفصل إلى مجموعات في تطبيق المهارة، ومنها تقسيم الفصل إلى صفوف تعطى أرقاماً، ثم تحويل مشاركا م في التدريب إلى مسابقة بينهم ليرى من الفائز من تلك ا موعات، مع وضع قانون لا يسمح للطالب إلا بمشاركة واحدة داخل كل مجموعة. ومنها الأسئلة التي يكافأ عليها الطالب المشارك بإضافة درجة إلى حصيلة درجاته التراكمية في التقويم، وهو أسلوب حاول أساتذة المادة تفادي الإكثار منه حتى لا يتحول إلى شرط منعكس.

5. ومن العوائق المشا ة للعائق السابق، عدم وجود قناعة كافية لدى معظم الطلاب لتطبيق المهارات خارج الفصل.[8] والقيام ذا التطبيق أمر مهم يحتاجه

---

[8] انظر تحليلاً رائعاً لهذا العائق: عصر، حسني عبد الباري: **التفكير مهاراته واستراتيجيات تدريسه**، الرياض: مكتبة الشقري، 2003.

الطالب لإتقان المهارات، وتحويلها إلى سلوك ذهني مع الوقت، والاستمرار في التدريب والاستعمال. وقد تم التغلب على هذا العائق بأمرين؛ الأول: تقليل نسبة الاعتماد على الامتحان النهائي، والثاني: تكليف الطلاب بواجبات إضافية خارج الفصل على كل مهارة من المهارات تخصص لها نسبة 30% من مجموع الدرجات النهائية، مع إعطائهم فرصة كافية للتطبيق ومراجعة أستاذ المادة بخصوص أي معضلة تقابلهم، وتشجيعهم على العمل الفردي في تلك التدريبات، ولا يسمح بعمل المجموعات إلا لحالات استثنائية يقدرها أستاذ المادة، على ألا يتجاوز عدد أفراد المجموعة ثلاثة طلبة.

6. ومن العوائق أيضا أن تعلم بعض مهارات الإبداع وتطبيقها أسهل من بعضها الآخر. فمن المهارات السهلة: القبعات الست، ومهارات توسيع الإدراك عموماً، مع وجود مشكلة في التنبؤ بمآلات الأفعال على المدى البعيد دون القريب والمتوسط. ومن المهارات السهلة أيضاً: مهارات العصف الذهني، وكشف الأغاليط، ومروحة المفاهيم، والتركيز المبدع، والتوقف المبدع. وكانت هناك صعوبة في بعض مهارات التفكير الأفقي وأهمها: التحدي المبدع، ومهارات الحركة الذهنية. وقد تم التعامل مع هذه العوائق بعمل شرح وافٍ، وتطبيقات لمهارة التحدي المبدع، مع التركيز على جانبين من جوانب التحدي المبدع هما: تحدي الافتراضات، وتحدي الأفكار المسيطرة، مع عمل تدريبات على مقالات مختارة من مجلة أو صحيفة سيارة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2004/2005م، وكانت النتائج مشجعة. أما ما يتعلق بمهارات الحركة الذهنية، فقد تم التعامل معها بإضافة وقت أطول لتدريسها، وإضافة تطبيقات في الفصل؛ للتأكد من فهم الطلاب للمهارة، ثم تكليفهم بواجبات إضافية حولها. وقد كانت النتائج مشجعة إلى حد ما، ولكن ما زالت دون المستوى المأمول.

7. ومن العوائق في تدريس مهارات الإبداع، ما قد يقع في تدريس أي مادة أخرى، ومن أمثلته هنا عائق الطالب المتفرد أو المهيمن، وفي الغالب نجد في الصف طالبين إلى ثلاثة على الأكثر، ممن لهم قابلية أقوى على فهم المهارات، ولهم قدرات ذهنية

جيدة، فيستحوذون على المشاركة، ويخطفون الأضواء من الآخرين، الأمر الذي يؤدي ببعض الطلاب إلى الإحباط والكف عن المشاركة، كما يؤدي إلى الإجحاف في حق بقية طلاب الفصل، الذين لديهم مقدرة متوسطة أو قريبة من المستوى الجيد. وهذا العائق تتم معاملته بالتحكم في مشاركات الفصل وتشجيع كل الطلاب، مع بيان السبب في عدم السماح للطالب المتفرد بالتمادي في السيطرة، ولكن بشكل لبق حتى لا ينتهي الأمر إلى خسرانه هو الآخر. فقد لاحظ أحد أساتذة المادة في أحد الفصول الدراسية، تراجعا مفاجئًا لإحدى الطالبات في المشاركة بعد تميزها في الأداء والتدريبات في البداية، فسألها ذات مرة بشكل لبق عن سبب توقفها عن المشاركة، فأجابته بأ ا كلما أرادت المشاركة لم تحظ بالاهتمام، ولم تعط فرصة المشاركة، فقررت التوقف! وعندما بين لها الأستاذ السبب في هذا السلوك الصادر عنه، والذي قصد به توزيع الفرص بشكل متكافئ لكافة الطلاب فهمت السبب ورجعت للمشاركة.

8. وهناك عائقان يتعلقان بتدريس المهارات، لهما علاقة بأستاذ المادة، وهما: أن يتحول المضمون والمشكلة إلى الهم الكلي للمدرس، فيكون ذلك على حساب تعليم المهارة، دون أن يتنبه الأستاذ في الوقت المناسب. وكذا التفريق بين فهم الطلاب للمهارة المعينة، وبين مقدر م على تطبيقها بشكل تام، وصحيح. وقد أفادنا في تجاوز هاتين العقبتين ما ذكره الدكتور دي بونو في كتابه (تدريس التفكير) من شرح مطول وموسع حول الموضوع.[9]

## رابعاً: إشكالات حول تدريس الإبداع ومناقشتها:

يثير بعض المتخصصين تساؤلاً مهماً هو: ما مدى استفادة الطلاب من دراسة هذه المادة؟ وهل يصبح هؤلاء الطلاب مبدعين بدراستها؟ ويمكن الإجابة عن هذه التساؤلات من خلال المحاور الآتية:

1. إن موضوع "الإبداع" وتحويله إلى جزء من بناء الشخصية، يتطلب قناعة مشتركة من جميع المسؤولين عن التعليم في المؤسسة الواحدة، كالجامعة هنا. ومعنى

---

[9] De Bono, Edward. *Teaching Thinking*, (1976), Penguin Books.

ذلك أن الأساتذة أنفسهم بحاجة إلى دورات تدريبية متواصلة في مهارات الإبداع، وتأهيلهم ليصبحوا قادرين على نقل تلك المهارات إلى فصولهم الدراسية وطريقة تدريسهم لموادهم. فمن القصور البين تدريس الطلاب مهارات الإبداع في مقرر دراسي، ثم لا يجدون المناخ المناسب المشجع لهم لتطبيق تلك المهارات في بقية المواد التي يدرسو ا. وليس هذا فحسب، بل إن هذا المشروع "الإبداعي" يحتاج إلى تغيير المناهج والكتب الدراسية، لتتواءم مع هذا التوجه والهدف العظيم. فتصميم المناهج والكتب التي لدينا لم يتم ضمن أهداف إنتاج طلاب مبدعين. وهذا ينعكس على طريقة ترتيب معلومات الكتاب، وطريقة عرضها، وطريقة الأسئلة في آخر كل فصل من فصول الكتاب الدراسي؛ حيث ينبغي أن يكون الإبداع عنصراً حاضراً فيها. ولا يكون هذا على مستوى الجامعة فقط، بل على كل مستويات الدراسة والمراحل التعليمية بدءاً بالحضانة والمرحلة الابتدائية. فالطالب عندما يصل إلى الجامعة تكون عقليته قد تشكلت وشخصيته قد أخذت أبعادها.

وما ذكرته آنفاً من متطلبات على مستوى التعليم، تؤكده الدراسات المعرفية المعاصرة؛ حيث تشير الدراسات إلى أن عدم تكافؤ الفرص التعليمية، والظروف البيئية، خلال التنشئة الاجتماعية، أو الالتحاق بمدارس فقيرة في محتوى البرنامج الدراسي، يؤثر في نسبة الذكاء.[10] فالتمايز للقدرات العقلية الأولية إنما يحدث " تبعاً لكمية وكيف الاستثارات العقلية المعرفية القائمة على نوع التعليم أو التدريب، الذي يتلقاه الفرد في مرحلة نمو تلك القدرات."[11]

فإذا كان التعليم في مستوياته الدنيا متدنيا، وإذا كانت شخصية الطالب مبنية ومؤسسة على الحفظ والتلقين وسرد المعلومات، وقد أطفئت فيها جذوة حب الاستكشاف، وأميتت فيها روح التساؤل، وملئ الدماغ بالقيود والحدود والسدود الوهمية المعيقة، فإن تدريس الإبداع في المرحلة الجامعية -كما شاهده وعاشه أصحاب هذه التجربة- يكون أشبه بتعامل الطبيب مع حالة موت الدماغ؛ حيث لا يشفى من

---

[10] الزيات، فتحي مصطفى. **علم النفس المعرفي**، مصدر سابق، ج1، ص45.

[11] المصدر السابق، ص66. وانظر ج2، ص446.

"المرضى" وتكتب لهم الحياة إلا نسبة ضئيلة جدا. وكذا الحال بالنسبة للطلاب الذين لم ينشأوا في بيئات مشجعة على الإبداع خلال مراحل التعليم المختلفة، وعلى العكس من ذلك نشأوا في بيئات مثبطة تضع العراقيل والقيود في طريق التفكير السليم. فمن كانت هذه حاله من الطلاب، فإنه سيحتاج إلى جهد مكثف ووقت طويل في التمرين والتدريب، حتى يتمكن من تغيير سلوكاته الذهنية الجامدة.

وأريد هنا عرض نموذج واحد لما ذكرته آنفاً حول أثر أساتذة المقررات الدراسية في غرس الإبداع لدى طلا م. فقد كان من بين الذين درسوا مادة التفكير الإبداعي بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، أستاذان من قسم علم النفس، خلال العام الدراسي 1998/1999م. وكان مما قام به الأستاذان إجراء استفتاء لطلاب المادة في تلك السنة حول مدى تشجيع أساتذة المواد الأخرى بالجامعة -التي درسها الطلبة أو يدرسو ا ذلك الوقت- على الإبداع. فكانت النتيجة غير مشجعة، وتبين أن إجابات عدد كبير من الطلاب كانت سلبية. وقد حرصت الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا على اتخاذ خطوة إيجابية -قد تساعد في حل هذه المشكلة- منذ سنة 1999/2000م بأن شجعت أساتذة معارف الوحي "الدراسات الإسلامية" على دراسة دبلوم عال في العلوم الإنسانية بالجامعة نفسها، كذلك شجعت أساتذة "العلوم الإنسانية" في المقابل على دراسة دبلوم عال في معارف الوحي. ثم تتابع برنامج الدبلوم العالي ليشمل كليات أخرى منها: الطب، والصيدلة في سنة 2004م. ومن بين المواد التي يدرسها الأساتذة في برنامج الدبلوم العالي مقرر "مهارات التفكير". وينبغي التنبيه هنا إلى أن سياسة الجامعة التعليمية قامت منذ تأسيسها على أساس الدمج بين العلوم والمعارف والتخصصات. فطلاب الدراسات الإسلامية لا بد أن يتخصصوا في مجال فرعي في العلوم الإنسانية، وكذا طلاب العلوم الإنسانية عليهم التخصص في مجال فرعي في العلوم الإسلامية. وأخيراً فتح ا ال لطلاب الدراسات الشرعية "معارف الوحي" لدراسة تخصصات جزئية أخرى في العلوم التطبيقية والاقتصاد والتكنولوجيا. أما طلاب الكليات العلمية، فمطلوب منهم دراسة أربع مواد من كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، ثلاثة منها إجبارية هي: التصور الإسلامي للكون، والإسلام

والمعرفة والحضارة، وقضايا معاصرة في الفقه والأخلاق. وبناءً على السياسة التعليمية نفسها تنوي الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، أن تحول مادة "التفكير الإبداعي وحل المشكلات" إلى متطلب جامعي لكل طلا ا من جميع الكليات والتخصصات، والعمل جارٍ على تطبيق هذه الفكرة بحلول عام 2010م.

2. إن عملية بناء "الشخصية المبدعة" والمشروع الإبداعي في العالم العربي والإسلامي، هي مسؤولية وطنية وجماعية، يجب أن تسير على كل المستويات. فللقادة السياسيين والمسؤولين دورهم الريادي في تشجيع المشروع. وللوالدين دورهما، في تشجيع أبنائهما وبنا ما على الإبداع، وللإعلام دوره، ولكل المؤسسات التربوية في ا تمع دورها، وهو دور يبين أبعاده الحديث النبوي الشريف: "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته". فإذا ما أخذ كل مسؤول نصيبه في هذا المشروع الريادي، فستكون النتيجة في قمة صورها المتوقعة بإذن الله. وهنا تتحقق روح الانسجام بين قدرات الفرد الداخلية، وبين بيئته الثقافية، فلا يعيش في تناقض ولا يصاب بالإحباط، وهذان الأمران -وإن استطاع بعض المبدعين تجاوزهما بصعوبة ومعاناة- ليس في مقدور كل أفراد ا تمع مقارعتهما. وهنا لا يكون جلّ اهتمام المبدع منصباً على كيفية تخطي العقبات الثقافية والبيئية، بل يركز اهتمامه كاملاً على العملية الإبداعية ذا ا. وأمر آخر مهم هنا وهو: وإن تمكن بعض المبدعين من السباحة ضد تيار الجمود والتقليد في بيئا م الثقافية، فوصلوا إلى أفكار مبتكرة ومفيدة، إلا أن فقدان عنصر التشجيع من مؤسسا م ومنظما م وأسرهم ومجتمعا م، سيبقى آراءهم وأفكارهم وتجديدا م ومنتجا م وابتكارا م حبيسة الأدراج إن وصلت، أو حبيسة السطور إن كتبت، أو حبيسة الصدور إن كتمت فتموت بمو م.

3. إن الناس يتحدون في امتلاك مقومات الإبداع وملكاته، وكلهم يملكون الفرصة ليكونوا مبدعين، متى أتيحت لهم فرص فهم مهارات الإبداع وتقنياته، كما هو الحال في بقية العلوم والمعارف التي تقوم على المهارات؛ كالرياضة وقيادة السيارات، والاتصال، وغيرها. إلا أنه يبقى بعد تعلم المهارات أمور نملك بعضها ولا نملك بعضها الآخر مثل مدى رغبة المتعلم في المواصلة والاهتمام، وبذل ا هود في

الارتقاء والتطوير، وتطبيق ما تعلمه من مهارات الإبداع في الشؤون الحياتية العامة والخاصة، وأن يكون على قناعة وقبول، لا أن يكون مجرد حضور روتيني، واستجابة مؤقتة ظرفية. وهنا يأتي دور "المشروع الإبداعي الحضاري" -الذي نأمل أن يعم كل أرجاء الوطن العربي والإسلامي- بحيث يكون هذا المشروع آخذا في الاعتبار مثل هذه التحديات، فيحسب حسا ا في تصميم المناهج والمقررات والكتب. وتبرز هنا أهمية ما ذكر في المحاور السابقة من تكامل الأدوار المختلفة لكافة فئات ومؤسسات ا تمع. ولعل من المفيد أن أذكر هنا من واقع تجربة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا في تدريس المادة، أنه رغم تغير إدارة الجامعة، إلا أن المشروع بقي على أهميته، وحظي بالاهتمام نفسه. فالحرص على تحقيق رؤية الجامعة وفلسفتها وأداء واجبها، كان هو المحرك والدافع للاستمرار في المشروع والمضي به قدما نحو التحسين المستمر. وكأي عملية تقوم على المهارات والتقنيات، فإن الناس -كما مر- يمكنهم جميعا إتقان المهارات من حيث الجملة والعموم، إلا أ م سيتفاوتون في قدرا م وإمكانا م، وحسب تكوينهم وطاقا م وبيئا م، واستعدادا م الفطرية في درجة إعمال هذه المهارات وتطبيقها. وهو ما يشبه أمور الرياضة التي تقوم على تعلم المهارات والتدريب، إلا أن اللاعبين يتفاوتون في مستوى أدائهم، ولا يفوز بالمراتب الأولى إلا أشخاص محددون، ولكن ليس معنى ذلك أن بقية اللاعبين لا يتقنون فن تلك الرياضة، وهذا موضوع نبه عليه الدكتور دي بونو في مواضع كثيرة من مؤلفاته.

4. ومن الإشكالات المثارة في تدريس هذا المقرر هو تساؤل بعض المتخصصين في هذا ا ال أيضاً: هل يمكن قياس وتقويم الإبداع؟ وإذا كان ممكنا فعلى أي أساس يتم ذلك؟ وللتعاطي مع هذا الإشكال لا بد من الإلمام بالجانب التاريخي لتدريس الإبداع. فقد بدأ طرح التساؤل عندما كانت زاوية النظر إلى الإبداع باعتباره موهبة لا يمكن اكتسا ا ولا يمكن تعلمها أو تعليمها، ولكن يمكن تشجيعها وتحسينها. أما بعد تصميم مهاراته وتقنياته من قبل رواد هذا الفن، وتجريبها وتدريسها ونجاحها الباهر في كثير من دول العالم، فإن هذا التساؤل يصبح أقل إشكالاً. فالتقويم يكون للمحاولة والجهد المبذول في فهم واستيعاب ثم استعمال

المهارات والتقنيات، وهو أمر يمكن قياسه إلى حد كبير ولو بشكل نسبي.[12]

## خاتمـة:

بناءً على ما ناقشته هذه الدراسة وما طرحته من أفكار وقضايا يمكن الوصـول إلى نتيجة مهمة ألا وهي: ضرورة قيام مشروع "المجتمع المبدع"، وذلـك بضـرورة العناية بتدريس مهارات الإبداع في كل مراحل التعليم، بدأ من مرحلة الحضـانة في البلاد العربية والإسلامية. ويتطلب هذا المشروع الحضاري إعداد المـدربين المهـرة ليقوموا بتلك المسؤولية، ولا بد من إنشاء مؤسسات ومراكز لإعداد هؤلاء المدربين إعدادا يتكافأ مع دورهم المنشود. كذلك يتطلب أيضاً تغيير المناهج التعليمية والكتب المدرسية لتحقيق هذا الهدف السامي، إضافة إلى حسن إعداد المعلمين في المـدارس والمؤسسات التعليمية، وإقامة الدورات التدريبية لهم ليتحولوا إلى أساتذة مبدعين.

ومن متطلباته أيضاً تواصل الجامعات بالعالم العربي والإسلامي من أجل تفعيـل هذا المشروع والاستفادة من خبرات الآخرين وتجاربهم. ويجب أن يكون لمشـروعنا "الإبداعي الحضاري" خصوصيته، فينطلق من ثوابت ثقافتنا وقيمنا. وليس هذا مـن باب الحجر على الإبداع، بقدر ما هو توجيه له بحيث يكون إبداعاً إيجابيـاً بنـاءً، ولكي يتفادى سلبيات الإبداع المنفلت من القيم. وقد بدأت الدراسات في الغـرب نفسه -وهو الذي له السبق في هذه التجربة- عن هذا الموضوع، كمـا في فصـل "الجانب المظلم من الإبداع" في دائرة معارف الإبداع[13] وغيره.[14]

وبقي أن نقول؛ ووفقاً لقاعدة المائة ميل تبدأ بخطوة: أنه يجب على مؤسسـاتنا العلمية في العالمين العربي والإسلامي الأخذ بزمام المبادرة لتبني هذا المشروع ونقله إلى أرض الواقع.

---

[12] يمكن مراجعة كتاب دي بونو حول تدريس التفكير المذكور أعلاه لمزيد الفائدة.

[13] McLaren, Robert: (1999), *Dark Side of Creativity*, *Encyclopedia of Creativity*. USA, Vol. 1. p. 484.

[14] McCoy, JR. Charles: (2002), *Why I Didn't Think of That*, NJ: Prentice Hall Press,. p. 93-94.

# مراجعة كتاب
# Creative Thinking From Islamic Perspective

- **اسم الكتاب**: "**Creative Thinking From Islamic Perspective**"
- **تأليف**: د.جمال أحمد بشير بادي، ود. مصطفى تاج الدين•
- **طبعة:** مركز البحوث في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 2004م.

**مراجعة وتقديم: عبد الرزاق عبد الله حاش***

**تمهيد:**

انطلقت حياة الإنسان على وجه الأرض منذ أمد بعيد مليئة بالمخاطر ومحفوفـة بالغموض، لكن الإنسان منذ عصر مبكر بدأ يتطلع إلى معرفـة جوانبـها الخفيـة، واكتشاف نواميسها الطبيعية والاجتماعية، ليسهل له بعد ذلـك الـتحكم فيهـا وتسخيرها لما يصلح لحياته، مما جعل الإنسان الأول ومسيرته مع الطبيعـة والحيـاة تتراوح ما بين نصر وهزيمة وفشل ونجاح، ثم ما بين تراجع مرحلي وارتقاء زمـني في سلم الرقي. لكننا وبعد تأمل يسير في مسيرة ا تمعات البشـرية الأولى، نـدرك أن الأداة التي وظّفها الإنسان في معالجة القضايا الاجتماعية، والطبيعية، والفكرية، كانت "التفكير أو التفكر"، وهي المادة التي إن حرمت منها أمة من الناس، فـإن حيا ـا تتحول إلى قحط أبدي، وتصبح الأعداد البشرية بدو ا وكأ ا أكوام من الخشب أو همل بلا إرادة -إن صح التعبير. ولأهمية التفكير والتفكر للحياة البشرية، أشار العلماء إلى أن الرصيد الحقيقي لأمة ما، ليست البنايات العالية والعمارات الفاخرة فحسب، بل الأفكار والمبادئ الفكرية، وأنماط التفكير المشكلة لأذهان الأفراد، والمتداولـة في

---

• د.جمال أحمد بادي، أستاذ مشارك في كلية معارف الوحي والدراسات الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالميـة بماليزيا. ود. مصطفى تاج الدين، أستاذ مساعد في كلية معارف الوحي والدراسـات الإنسـانية، الجامعـة الإسلامية العالمية بماليزيا.

* ماجستير في أصول الدين ومقارنة الأديان، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وطالب دكتـوراه في الجامعـة نفسها.

أوساطها أيضاً. بل إن بقاء الإنسان على الأرض مشروط بالتفكير والتفكر، مما يعني أن الأمة التي تصاب بجدب الأفكار التي تنقذها من المآزق الاجتماعية والكوارث الطبيعية، فإن وجودها مهدد بالزوال وأيامها مهددة بالفناء. ولهذه الأهمية كان التفكر مجال واسع للدراسة والبحث فيه، وتطوير أساليبه، وتحديد أنماطه، ومعرفة عوائقه لدى العلماء المعاصرين والقدماء بما فيهم المسلمين وغيرهم.

ولقد تناولت أقلام المفكرين المسلمين وخاصة المعاصرين منهم، التفكير ومجالاته، إلا أن الذي يجعل هذا الكتاب فريداً من نوعه -حسب تقديري- هو شموله النظرة الإسلامية والغربية للموضوع وخاصة الجوانب التاريخية والحديثة أو الأصالة والمعاصرة منها، من جانب، ثم من جانب آخر، جمع المادة المتعلقة بالإشكالية ومقارنتها بطريقة تتصف بالموضوعية والأصالة في آن واحد، بأسلوب يظهر منه الاعتزاز بالقيم الروحية والفكرية للهوية الإسلامية مع اعتراف موضوعي بالآخر.

أما فيما يتعلق بالمنهج والسؤال المركزي للكتاب؛ فإن الكاتبين لم يذكرا السؤال المركزي لكتابهما، لكن القارئ لمقدمة الكتاب، يدرك أن الإشكالية الأساسية التي يسعى الكاتبان لعلاجها هنا هي: ماهية التفكير الإبداعي وأنماطه ومهاراته ومجالاته وعلاقته بالتصور واللغة والحس، ثم ماهية النظرة الإسلامية والغربية تجاه التفكير الإبداعي قديماً وحديثاً. أما المنهج فإن الكاتبين اتبعا منهجاً تحليلياً مقارناً في تقديم مادة الكتاب للقارئ، وهو منهج يناسب الموضوع –حسب تقديري- لكون الكتاب مقرراً أكاديمياً، وبحثاً علمياً جديداً في حقل الفكر الإسلامي المعاصر-حسب علمي- بما يجعل الكتاب ملائماً للطالب المبتدئ وللباحث المتعمق في آن واحد، لتناوله المفاهيم المفتاحية والأولية للتفكير الإبداعي، ولتغطيته جوانب مهمة عميقة للبحوث العلمية حوله.

يتكون الكتاب من صفحات عددها سبع وعشرون بعد المائتين، وفصول سبعة بعد مقدمة بين فيها الكاتبان دواعي تأليفهما للكتاب، وفيه خاتمة ذكرا فيها أهم نقاط الاتفاق والاختلاف بين الفكر الإسلامي والغربي فيما يتعلق بـ"التفكير الإبداعي". وإذا استعرضنا المادة التي تضمنها الكتاب نجد الكاتبين تناولا، المصطلحات المفتاحية

والمفاهيم المدخلية والمفردات المتعلقة بالموضوع في مجال الأدبيات الإسلامية، مشيرين في مستهل كلامهم إلى أن الإنسان في الكوكب الأرضي لم يخلق للعبث دون هـدف في المنظور الإسلامي؛ بل بالعكس فإنه مخلوق ذو حياة بأبعاد مختلفة، وذات وظائف نبيلة وإمكانات متعددة. فالإنسان في المنظور الإسلامي مباين للمخلوقات الأخرى بصفات ومظاهر شتى أولها وأهمها: صفة "التفكر" الملازمة لكيانه، والتي بدو ا لا يملك القيـام بالمسئولية الإستخلافية التي حملها الله على عاتقه.

وعلى مستوى المفهوم فقد استعرض الكاتبان تعاريف قواميس اللغة للتفكـر، ومحصوا الفرق المحتمل بين "التفكر" و "التفكير". وبما أنه لم يكن هنـاك فـرق في تعاريف القدماء بين الكلمتين، فإن علماء النفس المعاصرين أمثال مالـك بـدري، أدركوا وجود تباين ملحوظ بينهما، حيث أن التفكر :عملية وصل بين التصـورات والمفاهيم المأخوذة والمستنبطة من هذه الحياة بالآخرة، وبين الخالق ومخلوقاته. وهـذه العملية هي ما يعرف في الأدبيات الإسلامية "بالاعتبار". أما "التفكير" فإنـه تلـك العملية التي يستخدمها الناس لحل المشاكل اليومية. فالتفكر أعمق من التفكير، حيث إن الأول يعبر بتصوراته ومفاهيمه من الدنيا إلى الآخرة، ومن المخلوقات إلى خالقها، وهو ما يصطلح عليه باصطلاح "العبرة والاعتبار". أما الأخير فعادة ما يكون محصوراً في حل المشاكل اليومية في الدنيا وكثيراً ما يكون بعيداً عن الانفعال والعاطفة. ومن هنا -كما يرى الكاتبان- فإن التفكر أوسع مجالاً وأعمق أثراً من التفكير؛ بتجـاوز الأول المظاهر المادية المحسوسة إلى ما وراء الطبيعة من عالم الآخرة مـن جهـة، ثم استنفار الأول جميع طاقات الإنسان المعرفية الإحساسية والروحية، بعد الاستفادة من الخبرات السابقة عن الإدراك الحسي للمخلوقات والتصورات والخيالات للوجود.

ومن الناحية العملية، فإن التفكير يمر بثلاث مراحل، بدءاً بالمرحلة التي تأتي عن طريق الإدراك الحسي المباشر بالنظر والسمع واللمس، أو عن طريق التحليل والمعارف العقلية، دون ارتباط الأخير بالنواحي العاطفية والانفعالية. ثم ينتقل الإنسان من هـذه المعرفة المباشرة، إلى مرحلة التذوق عن طريق النظر في جمال التنسيق وعظمة الصـنع و اء النظر عبر أحاسيس مرهفة ومشاعر متدفقة، وتنتهي هذه المعرفة إلى معرفة الخالق

المبدع وهو الله سبحانه وتعالى. فالنظر في المخلوقات لا يعدو أن يكون مرحلة بدائية يشترك فيها المؤمن والكافر، كذلك المرحلة الثانية -أي مرحلة التذوق لدقة الصنع وجمال التنسيق- قد تهتز لها القلوب بغض النظر عن إيمانها أو كفرها، لكن المعرفة الثالثة التي تأتي بربط هذا التذوق، بمجال الكون ودقة صنعته بمبدعه جل وعلا، هي النعمة الكبرى التي لا تكون إلا لمؤمن. وعلى كل يشير الكاتبان إلى أن الناس مختلفون في مستويات التفكر، بناء على عمقهم الإيماني وقدراتهم في التركيز على شي معين، ثم على قدراتهم العاطفية والعقلية، بجانب مؤثرات البيئة الثقافية التي يتربى فيها الإنسان، كما أن المعارف الموجودة أو المعهودة لدى المفكر لها دورها في التفكر.

وفي الاستخدامات القرآنية -أشار الكاتبان، أن فعل "فكر" -الذي هو أصل التفكر- واشتقاقاته، ورد في القرآن ثمانية عشر مرة في عدة سور من القرآن الكريم. ويلاحظ من هذا الإستخدام القرآني للكلمة أمور منها: أنها استخدمت في القرآن الكريم بصيغة:"فعل" وليس بصيغة:"اسم" أي كعملية جارية واضحة المعالم، فاعلها الإنسان، بدلاً من كونها مصطلحاً غامضاً. وقد استخدمت في موضوع واحدٍ على صيغة "فعل ماض، بصيغة مفرد" وما عدا ذلك جاءت على صيغة، "مضارع، جمع" مما يعني إشارة واضحة إلى استمرارية عملية التفكر وجريانها في الحياة، ثم إشارة إلى أهمية التفكير الجمعي في الإسلام ومدى قيمة الجهد الشوري والتعاوني فيه.

وتناول الكاتبان المفاهيم والمصطلحات المرادفة لكلمة "التفكر" في القرآن الكريم، مثل: "النظر" الذي يعني في المنظور القرآني التفكر في مخلوقات الله وملكوته، ثم "التبصر" الذي يعني الوضوح في القول والسلوك والتفكير في طريقة الحياة كلها، ثم "التدبر" الذي يعني التعمق والتفهم وقراءة ما وراء الحروف المنطوق بها، عبر تحليل وتدقيق المفاهيم المطروحة، وبنظرة استيعابية إلى الجوانب المختلفة، والتفاصيل المتعلقة بالموضوع المطروح، ومنها "التفقه" والتفهم للموضوعات العلمية والمجالات المعرفية، ومنها "التذكر" الذي يعني استحضار معنى ما في الذهن أو القلب، وهذه العملية بحاجة إلى تفكير مركّز وعميق، وقد يكون معنى التذكر: الاتعاظ بشيء ما أو بأمر ما، ومنها " الاعتبار" الذي يعني النظر إلى مآلات الأمور وكيفية انتهائها، ثم "التعقل"

أي نظر الأمور بمنظار عقلي ومنطقي بنوعيه الرشدي والإدراكي، حيث يدرك العقل أشياء معينة ليس من الضروري في كل إنسان أن يسترشد ا، حيث من الممكن أن يكون عند المرء عقل لا يفقه به أو قلب لا يعقل به، لكن المقصود هنا هي تلك العملية الإدراكية التي تفرق بين الحق والباطل، وترفض التناقض في الأمور العقلية، ومنها "التوسم" الذي يعني التفرس والتأمل في الحياة. وما إلى ذلك من المصطلحات القرآنية المرادفة لمعاني التفكر، والتي في مجموعها ترمز إلى تلك الحركة الذهنية والإدراكية للوجود ككل.

وهناك سؤال يطرح نفسه حول م لة التفكير في الفكر الإسلامي وحكمه، وقد أشار الكاتبان إلى أن الفكر في الإسلام عبادة إذا استوفى شروطه وهي النية والإخلاص، حتى إن "عباس العقاد" أحد المفكرين المسلمين المعاصرين، يرى أن التفكر فريضة إسلامية مطلوبة من كل مسلم عاقل كما بين في أحد كتبه، في حين اعتبر البعض من المفكرين الإسلاميين، أن التفكير ضرورة حيوية، حيث أن الآيات القرآنية التي تحث على التفكر، تندرج في الأمر بالنظر إلى الدلائل الكونية للخالق سبحانه وتعالى ودقة تنظيمه للكون وما فيه، ثم الحثّ على التفكر والتدبر، ثم إثارة النظر والفكر من خلال القصص القرآنية؛ ليستخلص الإنسان منها عبرة وعظة في مسيرة حياته، ثم يعلمنا القرآن الكريم كيفية الوقوف على بدايات الأشياء وضرورة ملاحظة الجذور حتى لا يزيغ البصر في التأمل، ثم يدلنا القرآن على ضرورة الالتزام بمنهجية وموضوعية معينة، تقوم على ترتيب الأشياء وما نفكر فيه ثم ترشيد عملية التفكير نفسها. ويكون التفكير ضرورياً لا للتأمل ا رد في الكون وبديع صنعة الله فيه، بل لتطبيق المبادئ الدينية والقيم الاجتماعية في أرض الواقع في أشكال وأساليب عملية، كمبدأ الشورى ووحدة الأمة، وإغاثة الملهوف والمحتاج، وفهم القوانين والنواميس أو السنن الكونية التي يوجه القرآن الكريم أنظارنا إليها.

وبما أن التفكر ضرورة حيوية، فإنه من الضروري إزالة العوائق التي تحول دون التفكر، مثل الجهل، والإعراض عن الحقيقة بعد معرفتها، ثم التقليد والتعصب الأعمى، ثم إتباع الهوى والتكبر، ثم النفاق والحسد والجحود وتكذيب الحق، وما إلى

ذلك مما ينافي الموضوعية، وتحول دون المرء والتفكير المنتج المطلوب. ولقد شجع القرآن الكريم الإنسان على التفكير الإبداعي في الحياة، والسلوك الموضوعي في حل المشكلات والمعضلات الإنسانية، من خلال التأمل وإمعان النظر في جوانب الحياة المختلفة، ومن خلال الاعتبار والنظر في مآلات الأمور، مع الالتزام بحسن التقدير والتفهم للأمور، والانفتاح الذهني والفكري والليونة، وما إلى ذلك من المواصفات الحميدة للتفكير، بعيداً عن الذاتية والتحامل، والتعصب والجمود وغير ذلك من الصور التي تعيق التفكير الإبداعي أو الموضوعي.

ثم إن الدراسات المعاصرة للقرآن الكريم -كما أشار الكاتبان- مثل الدراسات التي قام بها مالك بن نبي وغيره، توصلت إلى أن من بين القضايا الأساسية للهدي القرآني، تحرير الإنسان من التبعية الفكرية والتقليد الأعمى للأجداد، تحريراً يجعله خليفة في الأرض.

أما ما يتعلق بالمقياس أو المعيار الذي يحدد مدى قبول التفكير الإبداعي ورفضه، فأشار الكاتبان إلى ضرورة أن يتوافق الإبداع مع المنظور الإسلامي للوجود والكون، وأن يتصف بصفتي: "الإتقان والإحسان"، ومما ينتفع به الإنسان في حياته، أما إبداع شيء يتناقض مع المنظور الإسلامي للوجود، أو شيء عديم النفع والجدوى كالأسلحة النووية وأسلحة الدمار الشامل، فعندئذ يتحول الإبداع من واجب مأمور به إلى محرم محظور.

فالاجتهاد مصطلح إسلامي يطلق على استنباط الأحكام من النصوص المقدسة (القرآن والسنة)، وإنزالها في الواقع الاجتماعي في كل عصر وزمان، ويمثل مجالاً واسعاً للفكر الإبداعي في المنظور الإسلامي -في رأي الكاتبين- كما توحي لنا وقائع العصر النبوي، وبالذات حديث معاذ بن جبل رضي الله عنه، الذي سأله الرسول ﷺ، بعد القرآن والسنة، ماذا يفعل في حل المشاكل؟ فقال: "أجتهد ولا آلو" وهنا يأتي دور الإبداع في الاجتهاد متمثلا في فهم النص أولاً، ثم استيعاب عمق الإشكالية المطروحة وتشعبها، ثم إصدار الحكم أو الحل المناسب لها. ومن الضروري في هذا الأمر أن يستحضر المفكر أو المبدع القواعد العامة والكلية في الشريعة الإسلامية،

مثل؛ قاعدة درأ المفاسد مقدم على جلب المصالح، ولا يستبدل المفسدة بمثلها، وتقدم المصلحة العامة على الخاصة، وأن الضرورة تبيح المحظورات، كمـا أن الضـرورات تقدر بقدرها، وما إلى ذلك من القواعد المتداولة في الفقه الإسلامي.

وبما أن أنماط التفكير وأشكاله تنوعت وتعددت من خلال الدراسات النفسـية الحديثة، خاصة في علم النفس المعرفي في الستينات والسبعينات من القرن الماضـي، والتي أوصلها البعض إلى "أربعين نمط أو نوع" مثل التفكير النقـدي، والعـاطفي، والموضوعي، والإيجابي، والمرئي، والقياسي والمجازي، فلا عجب أن نجد تلك الأنماط في الاستخدامات القرآنية، وغيرها من وسائل التوضيح والتفهيم، ومن وسائل التعقل والإدراك، من باب تصريف الآيات وتقليب الكلام لعلهم يفقهون. ومن هذه الأنماط الفكرية القرآنية، "نمط التساؤل" أو النمط التساؤلي، أي طرح الأسئلة للفحص عن ماهية الشيء والكشف عن حقيقته. واستعمل القرآن الكريم هذا النوع من الـنمط بكثرة، إلى درجة أن الأسئلة التي جاءت في القرآن الكريم وصلت إلى ألف وزيـادة، بأشكال عديدة وطرق مختلفة، لترسيخ الإيمان في قلب المؤمن وتقويته، وتقبيح الكفر والتقليد الأعمى لأجداد الكفر والنفاق من جهة، وإثارة الشكوك حول المعتقـدات الفاسدة وأماكن الضعف والنقص فيهم، ثم لفت أنظار النـاس إلى أحـوال الأمـم السابقة لقصد العبرة والعظة. ثم "النمط الموضوعي"، الذي يـتم بمطالبـة الخصـم بإحضار الأدلة لما يقوله وتوفير الحجج لكلامه، ثم عن طريق النظر في أدلة المخاصم؛ من حيث مدى مناسبتها للإشكالية، ومدى قوتها وتناسقها الداخلي والموضـوعي، بنظرة بعيدة عن الذاتية والهوى النفسي والرغبات الشخصية، ومجردة عن المقـررات الفكرية السابقة للمرء، مع الابتعاد عن الظن والتخمين في القضايا المصيرية، المتعلقـة بالإنسان وحياته بشكل جذري، كالعقيدة ومصدر الحيـاة البشـرية ومصـيرها. و"التفكير الإيجابي"، ومرتكزه الدعوة إلى عدم القنوط من رحمة الله تعـالى، والثقـة الجازمة بهداية الله لعباده والتوكل عليه، والإيمان بالقضاء والقدر في مفهومه الصحيح الذي يعني بذل الجهد في المعيشة كأنك تعيش أبداً، والعمل للآخرة كأنـك تمـوت غداً، وترك السلبية في الحياة والاتصاف بالإيجابية في كل الحالات، مع الابتعاد عـن

الاعتقاد بالخرافة الفكرية والعقدية، والشعوذات التي لا تسمن ولا تغني من جوع. ويلي ذلك "التفكير الافتراضي"، ويعني أن تفترض جدلاً (بمفهومه الإيجابي) في صحة أحد الأمرين، مع العلم أو الجزم بأن الحقيقة في أحدهما، لا من باب التنازل عن مبادئك وتصديقاتك، بل من باب الإنصاف مع الخصم ووضعه في موقف باحث عن الحقيقة، وإعطائه فرصة يراجع فيها حساباته الذهنية وقناعاته الشخصية.حيث ترد في القرآن الكريم آيات مثل: "أفمن يهدي إلى الحق أحق أن يتبع أمن لا يهدي إلا أن يهدى" أو: "وإنا أو إياكم لعلى هدىً أو في ضلال مبين" إن هذه الآيات وغيرها تشير إلى ذلك النمط الافتراضي -إن صح التعبير- الذي يجعل الآخر في موضع إنصاف وبحث، لا موقف هجوم ودفاع؛ لكي يتسنى للمرء أن يفهم أننا هنا للبحث عن الحقيقة بعيدين عن الذاتية والتقليد.

ويأتي بعده "نمط التفكير المنطقي العقلي"، والذي يعني التفكير الإنساني الذي لا يقبل التناقض ويدعو إلى الانسجام في الأفهام، وهذا ما استخدمه القرآن الكريم مثل قوله تعالى: "لو كان فيهما آلهة إلا الله لفسدتا"، وفي قوله تعالى: "ما اتخذ الله من ولد وما معه من إلهٍ إذاً لذهب كل إلهٍ بما خلق ولعلا بعضهم على بعض"، ويليه "التفكير التأملي"، الذي يعني إمعان النظر في الأمر، من باب التدبر والتذكر لأصحاب العقول وذوي النهى من أهل العلم، للكشف عن قدرة الله تعالى في الخلق والنظم التي تحكمه، ثم يأتي من بعده "نمط التفكير المرئي"، هو ذلك التفكير الذي يقصد منه التأثير على الأذهان من باب التصورات الذهنية والمرئية، ومن ذلك تناول الآيات القرآنية للساعة وما يرافقها من أهوال يوم القيامة وأحوال أهل الجنة والنار من جهة، ومن جهة أخرى تصوير أحوال الذين كفروا وأشركوا، كالذي يقلب يديه على ما أنفق فيها وهي خاوية على عروشها، أو كالذي خر من السماء فتخطفه الطير أو وي به الريح في مكان سحيق، وغير ذلك من الصور المرئية المذكورة في القرآن الكريم. ثم "نمط التفكير ا ازي والقياسي"، ويتم استخدام التفكير ا ازي في القرآن الكريم عن طريق ضرب الأمثال لإبراز المعقول في صورة المحسوس الذي يلمسه الناس، ولكشف الحقائق وللترغيب في شيء ما، وللتنكير

والزجر عن المكروه، وللمدح، علماً بأن الأمثال أوقع في النفس، وأبلغ في الوعظ، وأقوى في الزجر، وأقوم في الإقناع. ثم أن التفكير القياسي لا يقل أهمية عن سابقه، حيث يشبه الله تعالى أموراً معنوية بأخرى حسية مرئية، كتشبيهه أعمال الكافرين بسراب في قيعان يظنه الظمآن من بعيد ماءً جارياً حتى إذا جاءه لم يجده شيئاً، أو تشبيه أعمالهم ببيت العنكبوت، أو كظلمات بعضها فوق بعض. ثم يليه "التفكير العاطفي"، حيث يخاطب الله تعالى عباده بتعابير مليئة بالعطف والحنان والرأفة والرحمة، بأن لا يقنطوا من رحمة الله تعالى، وأنه يغفر الذنوب جميعاً، وأنه لغفّار لمن تاب، وما شابه ذلك. ثم يليه "التفكير الإدراكي أو الشعور أو الإحساسي"، حيث يقوم القرآن الكريم بمعالجة الإدراك لبعض القيم والأخلاقيات، مثل أن الخيرية ليست محصورة في ظاهر الشيء، فعسى أن تكرهوا شيئاً وهو خير لكم، وعسى أن تحبوا شيئاً وهو شر لكم. ثم يأتي "التفكير التصوري أو المفهومي"، حيث يصحح القرآن الكريم المفاهيم والتصورات الشائعة، إما بتوسيع المفهوم والتصور بإعادة بنائه وتعريفه، مثل توسيع مصطلح العبادة من مفهومه المحصور بشعائر دينية معينة إلى مفهوم يشمل كل عمل يحبه الله تعالى. أو عن طريق الربط بين مصطلحين ليكون لهما مفهوماً جديداً، كربط مفهوم الحبل بالله تعالى ليصير "حبل الله" تعالى الذي هو القرآن، وبين لباس وتقوى ليصير "لباس التقوى" وغير ذلك من إعطاء المصطلح معنىً آخر ومفهوماً مغايراً لمفهومه الأول. وقد جاء هذا التفكير في مواضع كثيرة من السنة النبوية مثل هذه الحالات، مثل تغيير مصطلح الإفلاس من المفلس المتعارف عليه الذي ليس له درهم ولا دينار، إلى من يأتي يوم القيامة وقد صلى وصام وحج، ولكنه قد شتم هذا وسب هذا، فيؤخذ من أعماله إليهم فيصير مفلساً من الأعمال الصالحة، وتغيير مصطلح الصرعة من الشدة الجسدية إلى القوة المعنوية النفسية. ثم يأتي في الأخير التفكير الوجداني الإلهامي، ثم التفكير العلمي حيث يشجع "التفكير العلمي"، في مواضع عدة إما عن طريق الحديث عن أمور عليمة طبيعية وحقائق تاريخية، أو عن طريق مطالبة الخصم بأن يأتي بدليل وبرهان لما يقوله ويعتقده، ولذلك تجد في القرآن الكريم تعابير مثل "قل هاتوا برهانكم" وغير ذلك.

أما فيما يتعلق بالاجتهاد ودوره في إنشاء التفكير الإبداعي، يشـير الكاتبـان إلى أهمية الاجتهاد في إنشاء الفكر الإبداعي وعلاقته به، باعتبار الاجتهاد استفراغ الطاقـة الذهنية والعقلية بعد تأمل عميق لإستنباط الرأي أو الحل المناسب للإشكال المطـروح، أو لفهم النص والواقع، أو إنزال المفهوم من النص على الواقع، لحظة غياب نص صريح في أمر ما. أو أنه عبارة عن بذل ا هود واستفراغ الوسع في فعل مـن الأفعـال ولا يستعمل إلا فيما فيه كلفة وجهد، والاجتهاد التام أن يبذل الوسع في الطلب بحيـث يحس من نفسه العجز عن مزيد طلب. فهنا يأتي دور الاجتهاد في توليد الإبداع وذلك باستفراغ الطاقات الكامنة في الإنسان لحل المشاكل اليومية أو القضايا المطروحة. وبعد استقراء واسع لتعريفات العلماء لمفهوم الاجتهاد توصـل الكاتبـان إلى أن مفهـوم "الاجتهاد" يمكن مقارنته بمفهوم "الإبداع" حيث أن كليهما ينطلق من بذل ا هـود وتفريغ الطاقة لابتكار معنى معين أو إدراكه، وينتهيان بجعل المبدع أو ا تهـد واعيـاً للحدث بغية إصلاحه أو تطويره، أو جعله أكثر قابلية للاستعمال والتطبيق مـن ذي قبل. ويشير الكاتبان إلى أن الإسلام شجع الاجتهاد وبذل الطّاقة واستفراغ الجهـد في الحياة، سواءً على مستواها المادي أم المعنوي، من خلال معالجة القضايا اليومية. ومـن هنا كانت عملية الاجتهاد مألوفة لدى الجميع في الحضارة الإسلامية. ووجود فنـون مختلفة في الثقافة الإسلامية من فقه وأصوله، وعلم حديث ورواة، ومنـاهج متعـددة للتفسير، وعلوم رياضية، وفلكية، واجتماعية، دليل ساطع على ذلك. وإيضاحاً لـدور الإجتهاد والإبداع في الفكر الإسلامي، تناول الكاتبان إسهامات علماء المسـلمين في تنمية المعارف والعلوم في التاريخ البشري، وذلك موضوع الفصل التالي.

أما السؤال المتعلق فيما إذا كانت هناك إسهامات لعلماء المسـلمين في تطـوير العلوم والمعارف في تاريخ البشرية، فيشير الكاتبان إلى أن المسلمين منذ بداية تاريخهم ظهرت فيهم ال عة العلمية وتطوير الحياة وتحسينها، وذلك تجاوباً مع المطالب القرآنية التي حثتهم مراراً وتكراراً على كشف السنن الكونية والنواميس الطبيعية الكامنة في العالم المحيط م، وهذا ما ينفي الزعم بأن النظرة العلمية للأشياء- كما يشـير إليـه الكاتبان- دخيلة في الفكر الإسلام، كما أ ا لم تكن وليد ترف حضاري عند علماء

المسلمين، بل كان التعلّم مكملا للإيمان والعقيدة، حيث لا عقيدة بغير علم ولا يقبل إيمان المقلّد. وبجانب ذلك يشير الكاتبان إلى ما يلي:

**أولاً:** أن الإسلام جعل التعلم فريضة إسلامية على كل مسلم؛ لتحرير الإنسان من الوهم والظن والعشوائية؛ ليعيش حراً طليقاً بعلمه.

**ثانياً:** أن القرآن الكريم يخاطب العقل والتجربة الإنسانية، مما يشير إلى أنه ولأول مرة تكون المعارف الإنسانية، مبنية على التجربة وعلى النظريات العقليـة، بجانـب الوحي السماوي، في المنظور الإسلامي.

**ثالثاً:** أن الإسلام ينظر للدنيا بأ ا مكملة للآخرة، فلا زهد في الدنيا ولا إعراض عنها، ولا انغماس في المادية المطلقة، مما جعل المعارف الإسلامية تتمتـع بصـفات الجدية والأصالة والتوازن كما أقرها علماء الغرب المعاصرين.

واستعرض الكاتبان رواد العلوم في الحضارة الإسلامية مثل: جابر بـن حيـان (ت-813م) الذي اتفقت كلمة الباحثين على حجيته في علم الكيمياء، والكنـدي (ت-867م) الذي تعمق في الفلسفة وعلم الرياضيات والفلك، والخـوارزمي (ت-850م) أبو "علم الجبر" في الرياضيات والحساب، والـرازي (ت-854م ) الطبيـب والفيلسوف والكيميائي، والفارابي (ت- 872م تقريباً) المعروف بطول باعه في المنطق وعلم الإحصاء والفلسفة، والبيروني (ت-1048م) الذي قال عنـه العـالم الألمـاني (سخاو): البيروني أعظم عقلية عرفها التاريخ... وفعلاً كـان للـبيروني صـولات وجولات في العلوم الطبيعية الرياضية والفلكية خاصة، بل اعتبره البعض أنه مؤسس علم دراسة الأديان أو علم الدين المقارن، وذلك من خـلال دراسـته الموضـوعية المتوازنة لأديان الهند القديمة، التي بدونه ما أمكن لنا معرفتها وذلك في كتابه"تحقيق ما للهند من مقولة مقبولة أو مرذولة بالعقل"، وابـن سـينا (ت-1037م) صـاحب نظريات الطب والفلسفة والدراسات النفسية، وابن يونس (ت-1009م) من مشاهير الفلكيين والرياضيين الذي اخترع الرقاص أو بندول الساعة، وابـن الهيـثم (ت-1039م) الذي اخترع علم المناظر والبصريات وعلم الضوء الحديث، وغيرهم مـن العلماء الذين تركوا ترسانة علمية وخزانة معرفية للبشرية. وانطلاقـاً مـن النظـرة

الإسلامية التي تعطي للعلم والمعرفة منزلة عالية، فإن المسلمين تقدموا بإسهامات متنوعة في مجال المعرفة الإنسانية في المنطق، والرياضيات والجبر والهندسة الشكلية، وعلم الفلك والموسيقى وغير ذلك من جوانب العلوم الطبيعية، والمعارف الإنسانية، الأمر الذي يفسر توظيف المسلمين للتفكير الإبداعي والعلمي، الذي أسهم في تنمية المعرفة الإنسانية عبر التاريخ.

أما فيما يتعلق بالتفكير الإبداعي في المنظور الغربي، فقد قام الكاتبان بتفحص وقراءة ما جادت به القريحة الغربية في مجال التفكير، والعوامل المؤثرة في عملية التفكير الموضوعي ومقاربا ته ومداخلها، ثم تقييم عام لأبحاث الإبداع في المنظور الغربي؛ وقد خلص الكاتبان إلى أنه رغم الادعاء بأن التفكير الإبداعي جهد حديث، فإن الاستطلاع الدقيق للكتابات التاريخية يوحي بغير ذلك، حيث إن البحث في التفكير الإبداعي كان مجال دراسة وبحث حتى في العصور الأولى من الحياة البشرية، مع أن الرأي الأخير يحمل في طياته اتجاهات عدة يشير بعضها إلى أن التفكير الإبداعي إلهام سماوي، ويرى البعض الآخر، بأنه مكتسب، كما أشار أفلاطون في كتاباته إلى طرق إكتسابه وأهميته للإنسان، مع أن معظم كتاباته كانت تتمحور حول العقل الفلسفي والجدل المنطقي بجانب إهماله التفكير الإبداعي وعده من الأمور الثانوية، ومن هنا كان تدريس التفكير الموضوعي ضمن علم الاستدلال الفلسفي (Philosophical reasoning and rationality)، إلى أن أصبح مادة مستقلة لذا تها ضمن علم النفسي المعرفي والإدراكي في العصر الحديث.

وتتراوح التعريفات الغربية للتفكير الإبداعي من كونها: مجموعة قدرات، ومهارات ودوافع وأخلاقيات متضايفة متزامنة، إلى كونها طريقة إخراج الأفكار بطريقة مبتكرة غير معهودة لإيجاد حل للمشكلات ولتجديد الحياة بشكل مستمر. ويظهر من التعريفات الغربية المعاصرة للتفكير الإبداعي بأنه عملية شخصية، فيها نوع من الاستمرارية والجدية. ومن العوامل المؤثرة في عملية الإبداع عندهم: المرونة، والانفتاح، والطلاقة، والأصالة، والمخاطرة، وحب الاستطلاع، بجانب القدرات، والدافعية والمهارات، حيث إن القدرة تحتاج إلى المهارات التي تفيدها في معرفة

استراتيجيات الإبداع وكيفية استخدامها، ثم الدافع الذي يعني الالتزام الشخصي والحماس فيما يتعلق بالوقت والطاقة والجهد المبذول. وتتراوح مقاربتهم وطرق تدريسهم للإبداعي من خلال المنظور النفعي، والمؤسسات التقليدية، وعلم النفس السيكولوجي، وعن طريق علم النفس المعرفي الحديث.

وفيما يتعلق بعلاقة اللغة والتصور والتفكر فقد تناول الكاتبان علاقة اللغة بالتفكير، من خلال الأعصاب الدماغية، التي هي الوعاء الذي تنطوي فيه الأفكار وتصدر منه اللغة، وبما أننا لا نستطيع التخاطب والاتصال المباشر من دماغ إلى دماغ، فإنه يمكن أن نعرف ما في أذهاننا من أفكار ومبادئ عبر التعبير اللغوي، الذي هو أحد أدوات الاتصال بين الناس واحد من أدوات التخاطب والتفاهم بينهم. فاللغة لا تعدو أن تكون أداة وصل بين الموضوع وبين ما في ذهن الإنسان، إذ لا تفكير دون لغة ولا لغة دون تفكير، ومن هنا فإن علاقتهما علاقة تكامل وتبادل، حيث إننا نفكر لنتكلم ونتكلم لنفكر، ثم نفكر حين نتكلم. ومن خلال المنظور القرآني فإن اللغة والتفكّر هبة معطاة للإنسان من الله تعالى، بل إن اختلاف ألسنة البشر -لا اللغات حسب التعبير القرآني- آية تدل على وجود الله تعالى. ويشير الكاتبان إلى أن هناك فرقاً بين اللسان واللغة، فاللغة شيء يشترك فيه جميع البشر نظراً لأدوات التفكير الكونية التي تشترك فيها الإنسانية، بينما اللسان ليس إلا ثمرة جهد جماعي في تنظيم اللغة، ومن هنا فإن اللغة شيء تشترك فيه البشرية، وإن اختلفت الإنسانية على المستوى التعبيري أو اللساني لهذه اللغة. كما تناول الكاتبان العلاقة بين الحقيقة والتعبير عنها عبر اللسان إذ تنقسم اللغة إلى لغة طبيعية هي المتداولة بين المجتمعات البشرية في ظروفهم العادية، ولغة صناعية مصطنعة معروفة في المنطق الرياضي ولغات البرمجة الحديثة. أما فيما يتعلق بعلاقة التصور والإدراك بالتفكر واللغة فإنها علاقة محورية، إذ أن المبادئ والمفاهيم وعالم المادة ليست إلا رموز، قد يكون بعضها معاني مجردة وبعضها مدركة بالحس.

وعلاقة الحقيقة بالحس، وبالتصور والإدراك، كانت محل نقاش بين الفلاسفة والعلماء عبر العصور؛ حيث رأى البعض على سبيل المثال أن الحقيقة ليست إلا

الوجود المادي الذي يمكن فهمه والإحاطة به موضوعياً، وليست وظيفة التعلم إلا انطباعات منقوشة على الذهن، ورأى البعض الآخر بأن الحقيقة روحانية بحتة وليست المادة إلا خيالات خادعة، تمثل حواجز منيعة دون الفهم للحقيقة الروحانية. لكن المنهج القرآني يختلف عن هذا وذاك؛ حيث يدعوا إلى اعتبار الحس أداة تسجيل، والعقل أداة تمحيص، والوحي أداة ترشيد وتوجيه، ليصل الإنسان بعد ذلك إلى الحقيقة الكاملة المتوازنة الأطراف والأبعاد.

وقد بحث الكاتبان طرق الجدال والمحاجة والقياس، وطرق استنباط المعاني من المنطوق من خلال البرهنة، شارحين طرق المحاججة وأشكال الجدل الإستنباطي والإستقرائي المقبولة منها والمرفوضة، وحدود كل منهما وأنواعه. ثم انتقلا إلى الكلام عن المغالطات الجدلية العقلية وأنواعها، حيث إن الحجة المعتبرة تتكون من مقدمات مشهورة، يعتقد المخاطب صحة مضمو ا اعتقاداً لا يشعر الذهن بأن نقيضه ممكن، بينما صور المغالطات من حيث المنشأ والنتيجة متعددة، منها مغالطات لفظية وغيرها، وقد تكون المغالطة ناشئة عن طريق الإخلال بأحد ضوابط القياس، أو نقص التمايز والتجانس أو انعدام الحد المشترك بينهما، وقد تكون المغالطة ناشئة عن المصادرة على المطلوب، كما يمكن أن تكون ناشئة عن التعميم الفاسد للأحكام الخاصة على الحالات كلها.

وفي الخاتمة: أشار الكاتبان إلى خلاصات ختامية تتعلق بالتفكير الإبداعي عموماً، ثم ما هي مواضع الاتفاق والاختلاف بين الفكر الإسلامي والغربي منها: حيادية التفكير الإبداعي وموضوعيته، وتجاوزه للحدود الثقافية والدينية. كونه مهارة إنسانية تدفع الإنسان إلى التحسين والتجديد والاختراع، حيث إن كل إنسان يمكن أن يتصف ا بغض النظر عن خلفيته الدينية والثقافية، مع أن العوامل الداخلية والخارجية تلعب دوراً هاماً في تكوين شخصية الإنسان. كما أن المسلمين المعاصرين ظنوا أن التفكير الإبداعي عملية تاريخية، حيث ينظرون دائماً إلى التاريخ للتدليل على إبداعية الفكر الإسلامي، دون الاهتمام بإمكانية أن يكون الفكر الإسلامي فكراً مبدعاً في العصر الراهن. وأن معظم المشتغلين في التفكير الإبداعي يعتقدون أن بذل الجهد أو الاجتهاد ضروري

وأساسي لعملية الإبداع. وإن أفكار (Edward de Bono) في التفكير الإبداعي، هي في حقيقة أمرها موافقة للنظرة الإسلامية للإبداع، التي ركزت على محورية النية في كل الأعمال صحة وفساداً رداً وقبولاً. كما يلعب التصور دوراً هاماً في عملية التفكير الإبداعي، بحيث أن التصور يكون عائقاً أمام الإبداع أو مساعداً.

كما أن هناك تشابه وتقارب بين النظرة الإسلامية والغربية تجاه الإبداع على مستوى التعريف، إلا أن نقطة الخلاف تتمثل في كون التعريف الغربي للإبداع مبني على الرؤية النسبية أو العدمية، بينما التعريف الإسلامي للإبداع مبني على اعتبار القيم ووجودها، والتي تنطلق من أن لا إبداع بدون قيم. وأن التفكير الإبداعي ينقسم إلى إبداع إيجابي وآخر سلبي، فالإيجابي هو الذي يأتي بما ينتفع به الإنسان في الدنيا والآخرة، أما السلبي فذلك الذي يأتي بما يضر الإنسان كما تم توضيحه في الفصل الثاني. وأن هناك توافقاً بين النظرة الإسلامية والغربية للإبداع، فيما يتعلق بعوائق التفكير الإبداعي وإن اختلفت في الوصول إليها؛ وذلك من انطلاق النظرة الإسلامية من علوم الوحي، دون النظرة الغربية المكتفية بالوقائع الحسية. وأن هناك توافقاً وتقارباً بينهما، فيما يتعلق بأنماط التفكير ومهاراته؛ مادامت طرق التفكير طرقاً إنسانية كونية.

## تقييم عام للكتاب:

**1.** التناسق الداخلي للأفكار والمادة: إذا نظرنا إلى التناسق الداخلي لموضوعات الكتاب، والمقاربات المطروحات لحل الإشكالية نجد أن هناك تناسقاً لا بأس به، بالذات فيما يتعلق بترتيب الأفكار والموضوعات. أما فيما يتعلق بالمقاربات، فإننا نجد الكاتبين جمعا مادة غريزة تتعلق بالتفكير الإبداعي وأنماطه، في كل من الدراسات الإسلامية والغربية الحديثة منها والتراثية.

**2.** لقد حاول الكاتبان تأكيد أصالة التفكير الإبداعي في الفكر الإسلامي، وذلك بتناول عدد كبير من الآيات القرآنية والسنة النبوية لأنماط التفكير، لإرشاد الإنسان إلى الطرق المناسبة والسبل الملائمة لتوظيف العقل البشري، في الكشف عن السنن والنواميس الكونية، وأشار الكاتبان إلى أن المسلمين في عصرهم الذهبي

استرشدوا تلك الإشارات في دراساتهم العلمية والأكاديمية، مما جعلهم يبدعون في كل من المجال الطبيعي والاجتماعي.

3. ولم يخل الكتاب من الدعوة إلى الاستفادة من الآخر غير المسلم ودراساته العلمية، باعتبارها جهود بشرية ذات قواعد موضوعية، يمكن تمحيصها من التلوث الفكري الذي قد يؤثر في جوانب منها.

4. لقد ذكر الكاتبان في مستهل كلامهما في مقدمة الكتاب، أن الكتاب نتيجة تدريسهما المادة للطلبة في الجامعة لسنوات عديدة، مما يعني مباشرتهما لمادة الكتاب عملياً قبل كتابتها. وبالتالي من البديهي أن يأمل القارئ لهذا الكلام، تناول الكتابين جوانب تطبيقية عملية لتنمية التفكير الإبداعي في كل من المستويين التعليمي والوظيفي في المجتمع المعاصر. لكننا إذا نظرنا فيما يتعلق بالجانب التطبيقي للتفكير الإبداعي في الكتاب، فإننا نجد قلة المادة المتعلقة بها، فعلى سبيل المثال؛ كي يختلف الكتاب عن غيره من الدراسات التي اكتفت بمعالجة الجانب النظري للإشكالية، كان من المتوقع أن يقدم الكاتبان للقارئ مقترحات تطبيقية لتطوير أساليب التفكير وتنمية مهارات الإبداع في الحقل الدراسي أو الأكاديمي؛ المدرسي منه والجامعي، أو المعاهد المهنية والوظيفية. ومن الجدير بالذكر هنا هو تناولهما مجالات وجوانب تطبيقية للتفكير الإبداعي في التاريخ الإسلامي، عن طريق الإشارة إلى دور علماء المسلمين الأوائل -لا المعاصرين، وإسهاماتهم في تطوير العلوم والمعارف الإنسانية، لكن هذا لا يغني عن حاجتنا إلى تطبيقات عملية حديثة.

5. ملاحظة عامة: وعموماً فإن هذا الكتاب يمثل جهداً مشكوراً، وإضافة نوعية للرصيد المعرفي، فهو يقربنا من موضوع جديد، ولكنه في الوقت ذاته يتناوله بشكل بسيط يساعد على الفهم. والسبب هو أن الكتاب في أصله كتاب تدريس وليس جهداً أكاديمياً معمقاً. ولقد نجح الكاتبان في خلق توازن جميل بين بساطة العرض وعمق الأفكار، ولعل محاولات جديدة منهما في المستقبل ستركز على الجانب العملي التطبيقي لكي تظهر الفائدة.

# قراءة في كتاب السؤال اللاهوتي

## مقدمة في السؤال اللاهوتي الجديد، تأليف الدكتور عبد الجبار الرفاعي، بغداد: مركز دراسات فلسفة الدين، وبيروت: دار الهادي للطباعة والنشر، 2005، ص 316

**مراجعة: هاجر القحطاني***

يهدي عبد الجبار الرفاعي كتابه الأخير: مقدمة في السؤال اللاهوتي الجديد، إلى زوجته: انتزال الجبوري، اعترافاً منه بالدعم العاطفي والمعنوي والفني المتدفق الذي أحاطته به زوجته الكريمة، موفرة -بود كبير- مناخاً مثالياً للكاتب في التفرغ لانشغالاته الفكرية واهتماماته الثقافية؛ وإلى صديقه: ماجد الغرباوي، اعترافاً أيضاً بفضله في انبثاق الأسئلة، التي أدت إلى قدح شرارة الأفكار الجديدة في لقاءا ما الودية الطويلة الكثيرة، التي كانت تأخذ شكل وهوية الحوارات الثقافية العفوية الحرة، في الحوزة العلمية في مدينة قم الإيرانية؛ حيث كان يقيم الاثنان منخرطين في مشهد ثقافي عراقي فريد من نوعه، يزاوج بين الهم الثقافي المنتمي إلى الثقافة العربية خارج الحدود، والهم الثقافي الإيراني وليد السؤال السياسي والمعرفي المهجوس بالتواصل مع الآخر، في بيئة ثقافية وسياسية تميل إلى الاختلاف وربما الانقطاع.

يؤكد الرفاعي أن تاريخ البشرية هو تاريخ الأسئلة الكبرى، وبالتالي فإنه لا ينشغل بالإجابات النهائية -أو أ ا ليست همه الأول- في سعيه لتقديم قراءة جديدة

* قاصة وناقدة عراقية.

للدين، قراءة متخففة من الإرث التاريخي الكبير، الذي يثقل ظهر الدين والمتدينين في هذا العصر، وقراءة ملتحقة بالركب المعرفي والعلمي الحديث، تتبنى أساليبه في البحث والتقصي والاستفهام والاستدلال والاستنتاج، في حرص واضح على عدم التفريط بالدين والحفاظ على الإيمان، الأمر الذي يميز عبد الجبار الرفاعي والتيار الذي ينتمي إليه، أو بالأحرى يمثله، باعتباره رائداً فعلياً له، تبنى إبرازه ولفت النظر إليه في مجلته المتميزة (قضايا إسلامية معاصرة) وسلاسل الكتب المتعددة الرديفة لها.

إن كتاب الرفاعي يترجم هموم وتطلعات ومواقف وأفكار هذا التيار الديني، الذي بدأ يتبلور بشكل تدريجي في الحوزة العلمية في قم، وسط طلاب الدراسات الإسلامية من العراقيين، ولديه تطلعات تنويرية وتحديثية، انبثقت مع بداية التسعينات من القرن المنصرم، واتضحت ملامحها في منتصف ذلك العقد، متأثراً بمحاولات تحديث التفكر الديني في إيران على يد مجموعة من المفكرين المعاصرين. ويمكن اعتبار هذا التيار وريثا معاصرا لتيار ظهر في النجف قبل أربعين سنة، وتجلى بجهود تنويرية لمحمد رضا المظفر، ومحمد باقر الصدر في العراق، ولاحقاً السيد محمد حسن الأمين، والسيد هاني فحص، والسيد محمد حسين فضل الله، والمرحوم الشيخ محمد مهدي شمس الدين في لبنان. غير أنه بالتأكيد يشكل نقلة نوعية كبيرة، لأن التيار السابق كان مهموما بتجديد النمط التقليدي للتعليم الديني في الحوزة العلمية بالدرجة الأولى. أما التباين الأساسي بين الاثنين فيكمن في الموقف من تسييس الدين؛ إذ بينما كان بعض الأوائل يتبنى الإسلام السياسي، فإن التيار الجديد يقول إنه حرر نفسه منه، وهو يدعو إلى تطهير التدين من منطق الوصاية، ومن وثوقية الأيديولوجيا وإكراها ا.

يطرح هذا التيار أسئلته حول القضية اللاهوتية، التي يراها تمثل الجذر لكل البنيات الفوقية في الفكر الديني، وبذلك فهو يهتم ببناء لاهوت يدعو إلى تحرير صورة الإله مما طمسها من تفاسير وشروح تراكمت عليها عبر العصور، وتشكلت في سياق صراعات ومناخات ثقافية سادت القصور السلطانية، التي عملت على صياغة صورة زائفة عن الإله، ولذلك يبحث هذا التيار عن صورة لإله رحيم يشيع

السلام، إله رفيق بالعالم الذي خلقه، يمنح الإنسان حريته في إعمار الأرض، بما يشبه استئنافا لل عات التنويرية في التراث التي تمنح العقل مرجعية واسعة، والإنسان حرية كبيرة، داعية إلى علاقة حرة بين الإنسان والإله. وتبدو أهمية هذه القراءة في أ ا تحرر الدين من الظلامية، وتقدم نمطاً متسامحاً للتدين، ينفتح على كل الناس بشفافية دون حساسية عرقية أو طائفية.

لكن هذا لا ينفي أهمية مشروعات رائدة في العصر الحديث عملت على الانتقال بالتفكير الديني إلى مجالات أرحب وأبعد مدى، وإن كان بعضها مشغولاً بفكرة الدولة الدينية، إلا أ ا بكل حال أسست للانتقال إلى فضاء فسيح، مما سمح للقادمين بتخطيها والعوم في فضاءات أوسع، مكنتهم من مراجعتها، ومن ثم تقديم قراءة جديدة لها، في محاولات جادة لتجاوز المشاغل السابقة والانتقال إلى هموم معرفية مختلفة؛ وهي هموم تتكئ على النقد والمراجعة، وتعمل على نحت الأسئلة وتوليدها باستمرار، كما يصرح عبد الجبار الرفاعي في مقدمة كتابه قائلاً: في هذه الصفحات يرتسم شيء من ملامح نمط التفكير الذي أسعى لإعلانه ومناقشته، قبل أن أطمح للتبشير به، أو حمل الآخرين على الاقتناع به. إنه تفكير يتسلح بالنقد والمراجعة، باعتبار الفكر الحديث، الذي حقق المكاسب الهائلة في العالم،كله فكر نقدي. كذلك يتسلح هذا التفكير بإثارة السؤال، والبحث عن الاستفهامات الحائرة القلقة المثيرة، لأن تطور الفكر البشري يقترن دائما بالأسئلة الحرجة والاستفهامات الحائرة. وإن السؤال الجديد يوقد عملية التفكير، ويقحم الذهن في مغامرة البحث في الحقول المهملة أو ا هولة أو الممنوع التفكير فيها.

ولا مطامح لما ورد في هذا الكتاب سوى الدعوة لإعمال العقل، والتنبيه إلى ضرورة التدبر والنظر فيما ورثناه من معارف، وإشاعة تقاليد جديدة بنا الجرأة وروح الاقتحام، لمراجعة ما لدينا من مفاهيم، وغربلة التراث واختباره، وما تركه لنا السلف، وبالتالي التحرر من سطوة مقولات أولئك الذين كانوا يكبحون العقل، ويحرمون على المسلمين الخوض في أي استفهامات لاهوتية، بذريعة (إلجام العوام عن علم الكلام)، خلافا لمنطق الوحي الذي يحث كافة الناس، دون تمييز بين طبقا م

ومراتبهم، على: التفكر، والتأمل، والنظر، والتدبر. وكل ما تحتوي عليه هذه الصفحات هو مقدمات تمهيدية تسعى لاجتراح أسئلة، والخلاص من أي سلطة معرفية تعمل على كبح العقل ومحاصرته، بغية الكف عن إثارة الاستفهامات وتعطيل التفكير تحت أي ذريعة؛ فقد خلق الله الناس أحرارا، ومنحهم قابلية التفكير، ولم يحظر عليهم أي سؤال، مهما كان مشاغباً أو مستفزاً، كما يحكي لنا كتابه الكريم.

وبالرغم من تنوع المساهمات المنشورة في الكتاب، غير أ ا بمجموعها تلتقي في قضية تجديد مناهج الاجتهاد في المعارف الإسلامية، وتنمية مجالاته ليمتد إلى علم الكلام أو ما يعبر عنه الكاتب باللاهوت. ففي الفصل الأول يتناول ما يسميه بعلم الكلام الجديد، ويتحدث عن مبررات تحديث التفكير الكلامي، وبناء علم كلام بديل لعلم الكلام الكلاسيكي؛ ويلخصها في هيمنة المنطق الأرسطي، والا عة التجريدية أو الفصام بين النظر والعمل، وتفريغ علم الكلام من مضمونه الاجتماعي، وتراجع دور العقل وشيوع التقليد في علم الكلام. ويضيف الرفاعي إلى تلك المبررات مبررات أخرى تتمثل في اعتماد الكلام القديم على الطبيعيات الكلاسيكية، والاستناد إلى معطيا ا كحقائق ائية، بينما نسخت العلوم الطبيعية الحديثة معظم الأفكار والفرضيات التي قامت عليها الطبيعيات بالأمس، وبرهنت الاكتشافات الحديثة لقوانين الطبيعة على أن الكثير من فرضيات تلك الطبيعيات وأفكارها أوهام محضة.

كما أن الكلام التقليدي اقتصرت أبحاثه على مجموعة مسائل، ولبث الخلف يكرر هذه المسائل ذا ا، ويفكر في داخلها، حتى تكونت لها حدود صارمة، لم يجرؤ أحد على تخطّيها، وصار مدلول العقيدة هو تلك المسائل خاصة، واتخذ المتكلمون نسقاً محدداً في ترتيبها، وظل هذا النسق هو هو في المدونات الكلامية. وقد أدى ذلك إلى حجب مباحث مهمة في علم الكلام، لعلّ من أبرزها مبحث الإنسان؛ فلم يدرج في مؤلفات المتكلمين مبحث خاص بالإنسان، يتناول تأصيل موقف نظري يحدد موقع الإنسان في سلم المخلوقات؛ أي م لة الإنسان وقيمته بالنسبة إلى غيره من المخلوقات، كالملائكة والجن وغير ذلك، والهدف من وجوده، وطبيعة وظيفته،

وأنماط حياته، وثقافته، وعيشه، وعلاقتها بما يتشكل لديه من رؤية كونية، وما يرتبط بذلك من مسائل؛ بينما نجد قضية الإنسان تتصدر القضايا التي يعالجها القرآن. على أن أهمية هذه القضية تتنامى مع تطور الحياة الاجتماعية، وشيوع ألوان القهر والاستبداد، وامتهان الإنسان، وإهدار كرامته، وتدجينه على المفاهيم والقيم الرديئة، فما لم نتوفر على صياغة رؤية كونية تفصح لنا عن مكانة الإنسان، وتحدد نوع علاقته بالدين، وتؤكد أن الدين جاء لتكريم الإنسان وهدايته وخدمته،تغدو دعواتنا لتحرير الإنسان مجرد شعارات لا مضمون لها.

أما الفصل الثاني فيبحث في ضرورة الاجتهاد في علم الكلام، ويشدد على أن المعرفة الكلامية معرفة تاريخية تعد مرآة للعصر الذي ولدت فيه، لأن علم الكلام يعبر عن فهم المتكلمين للعقيدة، وفهمهم كأي معرفة بشرية يصطبغ بطبيعة الزمان والمكان، والنمط الحضاري للحياة، ومستوى تطور العلوم والمعارف الأخرى، وأن انتماء علم الكلام للإسلام إنما هو كانتماء المعارف الأخرى؛ أي بمعنى أنه معرفة أنتجها المسلمون، مثلما أنتجوا الفلسفة، والتصوف، والعرفان، والفنون، والآداب،... وغيرها. ولا يبرر إنتاج المسلمين لتلك المعارف تعاليها على النقد والمراجعة؛ لأن انتسا ا إلى الإسلام ليس سوى كو ا ولدت في فضاء التجربة الإسلامية، وفي سياق مسار حضارة المسلمين. ولعل علم الكلام من أوضح ما أنجزه عقل المسلمين، في تشبعه بالمؤثرات السياسية والثقافية المختلفة للمحيط الذي ولد فيه، وهذا ما يحكيه الاختلاف والتباين الفاحش في المقولات الكلامية. لكن أهمية علم الكلام تكمن في إطلاق حرية الاجتهاد العقائدي، واختلاف المقولات ووفر ا تجسد وجهات نظر متنوعة أفضى لـ ها التفكير الكلامي، مضافاً إلى أ ا علامة فارقة على منح كل مسلم الحق في اختيار عقيدته، بل وحرمة تقليد الآخرين.

إن حظر التفكير الكلامي، والاقتصار على ظاهر النصوص، ومنع أي محاولة لعقلنة الفهم العقدي، يفضي إلى تعطيل العقل، وشيوع نزعة نصوصية إخبارية تبناها المحدثون، وروج لـ ها ودعمها بعض الخلفاء الأمويين في فترة مبكرة من التاريخ الإسلامي، وبالتالي سيادة التقليد في أصول الدين، بالرغم من أن هذا النوع من

التقليد لم يقل بجوازه أحد سوى هؤلاء؛ فقد أجمع المتكلمون على منع التقليد في الأصول، واستدلوا بالعقل تارة وبالكتاب الكريم تارة أخرى.

وتعالج فصول الكتاب الخمسة عشر قضية تحديث التفكير الديني، وتتناول موضوعات متنوعة تلتقي بمجموعها في صياغة استفهامات لاهوتية لم تكن معروفة من قبل. ولعل الميزة الأهم في هذا الكتاب هي محاولته التحرر من الـ عة الجزمية والأحكام المطلقة الشمولية، التي تطبع أدبيات الإسلاميين وكتابا م، مثلما تفصح عنها عناوين كتابا م حين يسمو ا بـ (كفاية ... أو ا ية...أو منتهى ....) بينما يسمي عبد الجبار الرفاعي كتابه بأنه (مقدمة)، ويصفه بأنه يطرح سؤالاً لاهوتياً (في السؤال اللاهوتي...) ولا يعد بإجابات جاهزة و ائية. وإن كان المؤلف لم يتحرر بشكل تام من التفكير اللاهوتي، ويفتقر إلى روح ا ازفة والمغامرة المعرفية اللازمة لأي محاولة للتحديث، ربما بسبب انخراطه حتى اليوم في الحوزة العلمية، ومواظبته الحرفية على أداء الطقوس والشعائر والمراسم الدينية.

## عروض مختصرة

### إعداد مكتب المعهد في الأردن

1. **الإبداع.** فتحي عبد الرحمن جروان. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، 2002، 295 ص

يضم الكتاب أحد عشر فصلاً، يتناول الفصل الأول مفهوم الإبداع، ويعالج الفصل الثاني موضوع المحكات التي تعتمد كأساس في اختيار المبدعين. أما الفصل الثالث فيعرض مكونات الإبداع العامة النفسية والاجتماعية، ويناقش الفصل الرابع نظريات الإبداع، بينما يتناول الفصل الخامس خصائص المبدعين، أما الفصل السادس فيقدم عرضاً لمراحل العملية الإبداعية وفق النظريات القديمة والحديثة، ويتناول الفصل السابع موضوع قياس الإبداع. أما الفصل الثامن فقد خصص لعرض معوقات الإبداع في الأسرة والمؤسسات التعليمية والمجتمع، أما الفصل التاسع فيتناول موضوع تدريب الإبداع. ويقدم الفصل العاشر شرحاً لبرنامج تأليف الشتات في تحفيز الإبداع لدى الجماعات في المؤسسات المختلفة، بينما يتناول الفصل الحادي عشر برنامجاً جمعياً آخر من برامج تحفيز الإبداع وهو برنامج حل المشكلات الإبداعي.

2. **دليل مهارات التفكير.** ثائر حسين وعبد الناصر فخرو. عمان: دار الدرر للنشر والتوزيع، 2002

يضم هذا الدليل مائة مهارة تهتم بتعليم الطلبة التفكير، ويهدف إلى تحديد أهم مهارات التفكير الإنساني التي توصل إليها العلم الحديث، من أجل وضعها في إطار علمي صحيح يتيح للعامة وللمتخصصين استخدامها، من خلال البنود الموضحة فيها، مما يجعلها مادة طيعة في متناول الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور وأصحاب القرار.

ويعد هذا الدليل من المواد الثرية للمعلم الذي يريد أن يبني شبكة من مهارات

التفكير عند طلبته، كما يمكّن كلاً من الآباء والأمهات الذين يريدون تميزاً لأبنائهم من استغلال المواقف التطبيقية المعروضة في ثناياه، وانتقال أثر التدريب بتلك المواقف في مواقف حياتية أخرى. وبما أن مادة هذا الدليل تم تناولها بشكل مبسط وواضح فإنه يمكن لطلبة المرحلة الثانوية والجامعية استخدامها بكل سهولة ويسر.

3. **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات.** فتحي جروان. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، 1420هـ/1999م، 460 ص

الكتاب عبارة عن قسمين: أحدهما يتناول الجوانب النظرية لموضوع التفكير وتعليمه في حين يتناول القسم الثاني ستة عشرة مهارة تفكيرية، مع تطبيقات عملية وتدريبات مختارة من المناهج الدراسية المختلفة وخارجها. الفصل الأول يتناول واقع التعليم العام، ومعوقات تعليم التفكير، وأهمية تعليم التفكير، وأساليب تعليمه. أما الفصل الثاني فيسلط الضوء على طبيعة التفكير وأنواعه ومستوياته، ويتناول الفصل الثالث أهم أنواع التفكير المركب، بينما يعرض الفصل الرابع موضوعي حل المشكلات واتخاذ القرار، أما الفصل الخامس فقد تناول بالتفصيل عناصر نجاح برامج تعليم التفكير، أما القسم الثاني من الكتاب فيضم ستة فصول: يعرض الفصل السادس مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، ويتناول الفصل السابع مهارات معالجة المعلومات وتحليلها. أما الفصل الثامن فقد تناول مهارات توليد المعلومات. وفي الفصل التاسع عرض لمهارات تقييم المعلومات، بينما يتناول الفصل العاشر مهارات الاستدلال. وفي الفصل الحادي عشر هناك عرض لمهارات التفكير فوق المعرفية.

**4. إدارة الإبداع والابتكار.** رعد حسن الصرن. دار الرضا للنشر، 2000، 340 ص

هذا الكتاب مقسم إلى ستة فصول متخصصة. الفصل الأول يتحدث عن مفهوم وتطور إدارة الابتكار والإبداع.والفصل الثاني يبحث في كيفية تأثير الوقت في عملية

الابتكار والإبداع. أما الفصل الثالث فيبحث في كيفية تأثير التغيير في عملية الابتكار والإبداع. ويشير الفصل الرابع إلى دور التكنولوجيا في إدارة الابتكار والإبداع، أما الفصل الخامس فيتناول إدارة الابتكار والإبداع في المنظمات. الفصل السادس يتحدث عن تطبيق إدارة الابتكار والإبداع.

5. **الخطاب القرآني: دراسة في العلاقة بين النص والسياق**، خلود العموش،إربد: جدارا للنشر والتوزيع، ط1،2005، 516ص.

هذا الكتاب في أصله أطروحة دكتوراة قسم اللغة العربية بالجامعة الأردنية، وقد تضمن الكتاب ثلاثة فصول ومقدمة وخاتمة، حيث دار الحديث في الفصل الأول حول الإطار النظري للدراسة، وشمل ذلك حد المصطلح، ونظرية العلاقة بين النص والسياق في المساهمات الغربية والعربية، وتجارب في المنهج. ودار الفصل الثاني حول الخطاب القرآني في سورة البقرة: دراسة في العلاقة بين النص والسياق في قراءات الأوائل (في كتب التفسير وعلوم القرآن وأصول الفقه وإعراب القرآن). وقد تحدثت الباحثة في الفصل الثالث حول الخطاب القرآني في سورة البقرة بين حدود النص وآفاق السياق.

6. في **عالم عبد الوهاب المسيري، حوار نقدي حضاري**، تحرير أحمد عبد الحليم عطية،القاهرة: دار الشروق، ط1، 2005، مجلد1، 501 ص، مجلد2، 629 ص.

هذا الكتاب مجموعة من الأبحاث والدراسات، كتبها عدد من الكتاب والباحثين، دارت حول فكر عبد الوهاب المسيري وأعماله العلمية، تضمن المجلد الأول من الكتاب الدراسات التي تمحورت بشكل عام حول الإطار النظري وموسوعة اليهود واليهودية والصهيونية، في ثلاثة أبواب: الإطار النظري والرؤية العامة، الحلولية والعلمانية، قضايا الموسوعة. أما المجلد الثاني فهو دراسات وشهادات، في أربعة أبواب: الأول منه النموذج الانتفاضي، والثاني حول إشكالية التحيز والخطاب الإسلامي الجديد، والثالث حول الأدب والفن، والرابع شهادات بحق المسيري، من زملائه وأصدقائه وتلاميذه.

7. **الصراع على الإسلام: الأصولية والإصلاح والسياسات الدولية**، رضوان السيد، بيروت: دار الكتاب العربي،ط1، 2004، 277ص.

يقرأ الدكتور رضوان السيد في هذا الكتاب، خطابات ووقـائع واسـتراتيجيات الصراع على الإسلام، قراءة تحليلية وتفكيكية، قبل11 أيلول/سبتمبر 2001 وبعـدها، دارساً الأصول الدينية والثقافية والإستراتيجية لمحاولات القبض على روح الإسـلام، ومستكشفا مشروعات وإمكانية التحرر، والخروج من مآزق وانسدادات الأصـولية والصراع مع العالم من جهة، والحرب الثقافية والعسكرية على العرب والمسلمين مـن جهة أخرى.

8. **الحادي عشر من سبتمبر2001 وتداعياته التربويـة والثقافيـة في الـوطن العربي،** حامد عمار،القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2004، 312ص.

يتناول المؤلف في هذا الكتاب رؤيته الخاصة لأحداث الحادي عشر من سبتمبر من حيث منظوري التربية والثقافة على الوطن العربي، عبر أربعة فصول بدأها بقـراءة في الإرهاب الدولي، من حيث تحديد مفهومه، وكيف كانت ثمة ملامح مـن التواطـؤ الأمريكي في تلك الأحداث، وأهوال حرب العراق، وماذا أصاب المؤسسات التعليمية والثقافية في العراق من جراء هذه الحرب. وتناول الفصل الثاني مخططات الهجوم على التعليم العربي متمثلة في محاولة أمركة العقول، والعنصرية في الجامعـات الإسـرائيلية، وصناعة الهولوكوست، مع استعراض كتاب (رحلة القدس)، وفي الفصـلين الثالـث والرابع يبرز المؤلف أهم التحديات التي تواجه التنمية في الوطن العربي، مثل نزعـات القطرية ومحاولات فرض الديمقراطية بالقوة.

9. **الحديث النبوي ومكانته في الفكر الإسلامي الحديث**، محمد حمزة، بيروت: المركز الثقافي العربي، ط1، 2005، 371ص.

تضمن الكتاب مقدمة وثلاثة أبواب وخاتمة، استعرض المؤلف في البـاب الأول تشكل الحديث النبوي، وناقش في الباب الثاني مواقف المفكرين المحدثين مـن صـحة

الحديث النبوي، أما الباب الثالث فقد تناول فيه مـ لة الحـديث النبـوي في الفكـر الإسلامي الحديث، وعرض ضمن ذلك مـ لة الحديث اللغويـة، ومـ لـة الحـديث التشريعية، وأثر الحداثة في مواقف المفكرين المحدثين من الحديث النبوي.

10. **تطبيقات عملية** في **تنمية التفكير الإبداعي، باسـتخدام نظريـة الحـل الابتكاري للمشكلات**، صالح محمد علي أبو جادو، القـاهرة: دار الشـروق، ط1، 2004، 304ص.

ضم هذا الكتاب خمسة فصول وخاتمة، جاء الفصل الأول منه مـدخلا للـتفكير الإبداعي، تحدث فيه عن مفهوم الإبداع ومستويات التفكير الإبـداعي، ونظريـات تفسير الإبداع، والعلاقة بين الإبداع وحل المشكلات، ومراحل العمليـة الإبداعيـة، والعلاقة بين الذكاء والإبداع. وتناول في الفصل الثاني تربية الإبداع، فتحدث فيه عن العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي، وبرامج تدريب الإبداع. واستعرض في الفصـل الثالث نظرية الحل الابتكاري للمشكلات استعراضاً تفصيلياً ومطولاً. كمـا أجـرى عدداً من التطبيقات العملية في تنمية التفكير الإبداعي في الفصـل الرابـع، وبعـض التدريبات الإضافية في الفصل الخامس.

11. **آفاق الإبداع ومرجعيته** في **عصر المعلوماتية**، حسام الخطيب ورمضـان محمد، دمشق: دار الفكر، ط1، 2001، 192ص.

هذا الكتاب حوارية ضمن حواريات دار الفكر، مرتبط بمحور المرجعية الذي هو محل اهتمام الناشر، وللمؤلفين فيه بحثان يحاولان من خلالهما الإجابة على عدد من الأسـئلة، حول حدود الإبداع الأخلاقية والدينية والسياسية، والمرجعيات التي يمكـن ان تكـون مصدرا للعمل الإبداعي الأدبي والفني والفكري بشكل عام، وما هـي حـدود العمـل الإبداعي وضوابطه، خاصة في عصر المعلوماتية، حيث أصبحت الأعمال الفكرية والأدبية تتسلل إلى شبكة الإنترنت بعيدا عن الرقابة والضوابط. عنوان البحث الأول مرجعية النص

الأدبي وأفقها في عصر المعلوماتية للدكتور حسام الخطيب، والثاني آفاق الإبداع والحرية في عصر المعلوماتية للدكتور رمضان محمد. تلتهما التعقيبات على البحثين.

12. **كن مبدعاً، خطوات ضرورية لإعادة الحيوية إلى عملك وحياتك**، جاي كلاكستون وبيل لوكاس،الرياض: مكتبة جرير، مترجم، ط1، 2005، 261ص.

هذا الكتاب مترجم وهو أحد سلسلة كتب ال(BBC)، وقد جـاء في قسـمين، القسم الأول دار حول العادات الإبداعية والأطر الإبداعية للعقل، وتضمن أربعة فصول: العادات العقلية، إدراك الصورة الكبرى، التفكير الشديد والتفكير الهادئ، التجول علـى شبكتك الداخلية. أما القسم الثاني فدار حول المحيط الإبداعي وتضمن أربعة فصـول: كيف تكون اجتماعيا، تنظيم الأفكار، تأمين بيئة العمل، حياة زاخرة بالإبداع.

13. **الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب**، أيمن عامر،القـاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، 2003، 383ص.

يتناول الكتاب في فصله الأول تحليلاً وافيا لمشكلات دراسة الإبداع، ثم يقدم في الفصلين الثاني والثالث إطارا نظريا مشتركا لكل من الوعي المعرفي والوعي الإبـداعي وأسلوب كل منهما، ويستتبعه في الفصل الرابع باسـتعراض للدراسـات السـابقة، متوصلا في فصله الخامس إلى أسئلة الدراسة الحالية ومنهجه وإجراءا ا، ثم يستعرض في الفصلين السادس والسابع نتائج الدراسة ومناقشتها، ويعرض في الملحقين الأول والثاني المفاهيم والمصطلحات التي وردت بالكتاب.

14. **الفكر النقدي عند الشهرستاني**، محمد حسيني أبو سعدة، الإسكندرية: دار الوفاء، ط1، 2003، 568ص.

الشهرستاني الذي يدور الكتاب حول فكره النقدي هو محمد بن عبـد الكـريم، صاحب الملل والنحل، (ت548هـ)، وقد تضمن الكتاب مقدمة وأربعة أبواب ضـم

كل واحد منها عدة فصول وخاتمة، وقد تنـاول المؤلـف في البـاب الأول سـيرة الشهرستاني والاتجاه النقدي عنده، وتحدث في الباب الثاني عن موقـف الشهرسـتاني النقدي من آراء الفلاسفة والمتكلمين في وجود العالم، أما الباب الثالث فقد توقف فيه أمام موقف الشهرستاني النقدي من آراء الفلاسفة والمتكلمين في الألوهية، وتنـاول في الباب الرابع موقف الشهرستاني النقدي من آراء الفلاسفة والمـتكلمين في الإنسـان والنبوات والمعاد. وقد استعرض المؤلف في الخاتمة نتائج البحث وأكد على قناعته بأن الشهرستاني كان مفكراً ناقداً بكل ما تتضمنه شخصية الناقد وفكره مـن خصـائص ومعاني.

15. *Understanding Creativity*. Jane Plirto. Great Potential Press, 2004, 521 pp

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **فهم الإبداع**. الكتاب عبارة عن دمج موعة مـن المواد المأخوذة من خمسمائة مقالة وكتاب، نشروا في الستة سنوات الماضـية حـول موضوع الإبداع. والمؤلفة تبحث في أوصاف الإبداع ومعالجاته، وطـرق تحسـينه، وتحليل الإبداع واختباره، وشخصية المبدعين وصفا م العلمية في ا الات المختلفـة، مثل فنانون في مجال الفنون المرئية، مهندسون معماريون، مؤلفون مبدعون، علمـاء، خبراء في علوم الرياضيات، مبتكرون، رجال أعمال، موسيقيون، ممثلون، راقصـون، ورياضيون.

16. *Creativity in Science: Chance, Logic, Genius, and Zeitgeist.* Dean Simonton, Cambridge University Press, 2004, 232 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **الإبداع** في **العلوم: الصدفة والمنطـق والعبقريـة وروح العصر**. حاول علماء النفس وعلماء الاجتماع والفلاسفة والمؤرخون -وحـتى العلماء- اكتشاف أصل الإبداع في العلوم. بعضهم عزى الإبداع إلى الطريقة العلمية، بينما أشار بعضهم إلى إلهام العبقرية أو إلى روح العصر. والبعض الآخر اعتبر التقـدم العلمي المفاجئ يتم بمحض الصدفة. ولكن المؤلف جمع كل هذه الاعتبارات ليضعها في

نظرية واحدة حيث تلعب الصدفة الدور الرئيسي ويكون للمنطـق والعبقريـة وروح العصر أدواراً فرعية ولكن هامة.

17. *Objects of Grace: Conversations on Creativity and Faith.* James Romaine. Square Halo Books, 2002, 150 pp

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **دوافع الرحمة: مداولات حول الإبداع والإيمـان.** الكتاب عبارة عن مجموعة محادثات مع بعض فناني العصر، يركز على نقطة الالتقاء بين المسيحية والإبداع. ويعد الكتاب بإثراء فهم القارئ بالأعمال الفنية التي تقدم القـدرة على فهم الخالق.

18. *Creativity across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice.* Anna Craft. Routledge Falmer, 1999, 208 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **الإبداع في المنهج الأساسي: تشكيل وتطوير المهنة.** يبحث الكتاب في كيفية تشجيع الإبداع في الأطفال في حين متابعة الخطوط الرئيسية للمنهج القومي. وهو يبحث أيضاً في طبيعة العقل المبدع، وينظر في الهويات الشخصية والمهنية للمعلمين، ويبحث في دور اللعب ومفهوم الإبداع. وينظر الكتاب إلى الصورة الشاملة للتعليم، في الوقت الذي يتساءل فيه عن أنوع الأنظمة التي يجب أن تصـمم، لتطوير اكتساب الأطفال في القرن الحادي والعشرين.

19. *Creativity and Development.* R. Keith Sawyer et al. Oxford University Press, 2003, 256 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **الإبداع والتنمية.** يبحث الكتاب في العلاقـة بـين البحث الإبداعي وعلم النفس التنموي، وهما مجالان تقدما كل على حـدا. ويقـدم عرضاً عن الإبداع في لهو الأطفال، المظاهر الإبداعية في تفكـير الأطفـال، الطـرق الإبداعية للعلماء، دور التعليم والتدريس في التطور الإبداعي، ودور الذكاء المتعدد في الإبداع والتنمية.

20. *The Good Life: Psychoanalytic Reflection on Love, Ethics, Creativity and Spirituality.* Jeffrey Rubin. State University of New York Press, 2004, 160 pp.

الكتاب بالإنجليزية وعنوانه: **الحياة الجميلة: تأملات حول التحليلات النفسية حول الحب، والأخلاق، والإبداع والروحانيات.** المؤلف جيفري روبين محلل نفسي يعمل في مدينة نيويورك وأستاذ في مؤسسة هارلمن الأسرية. يناقش المؤلف بأن المحللين النفسيين لهم خبرة في كشف ما يضر الناس ويبتليهم وذلك بالتركيز على النـواحي النفسـية مثـل النرجسية والانحراف والاكتئاب والسادية، ويتجاهلون الأشياء التي قد تساندنا. ويؤكـد المؤلف بإمكان التحليل النفسي أن يبرز مقومات الحب والأخلاق والإبداع والروحانيات وفي الجانب الآخر يمكنه أن يبرز العقبات التي تمنع من الوصول إليها.

# تذكِرة السامِع والمُتكلم في أدب العالِم والمُتعلم

## لبدر الدين ابن جماعة[1]

( - 733هـ / 1333م)

أبي الفداء سامي التوني[2]

وعى المسلمون -من قَدِيم- قول النبي ﷺ: "إنما بعِثْت لأتمم مكارم الأخـلاق"، كما وعوا ما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية من حث وثناء بالغ علـى مكـارم الأخلاق، ومن هنا جاءت الحضارة الإسلامية فريدة في طابِعها؛ جامعة بـين العلـم والحِكمة، بين المعرفة والخُلُق، كما جاءت جامعة بين المادة والروح.ومن هنا انطلـق العلماء يلتمسون من الكتاب والسنة المطهرة ومن أقوال السلف الصالح، ومن التجارب والخبرات، ومما يحقق مقاصد الشريعة –أيضاً- ضبطَ آداب طُلاّب في شتى العلوم مـن حديث وفقه وأصول، وطب، وغير ذلك من سائر العلوم الشرعية وغيرهـا. ولقـد كُتِبت كثير من الكتب المفردة وبحوث في كتب أيضاً، بين مطول ومختصر لبيان آداب

---

[1] هو: محمد بن إبراهيم بن سعد الله بن جماعة، الكِنانِي، الحَموي، الشافعي، أقضى القُضاة، بدر الـدين، ابـن جماعة (ويقال له أيضا: البدر ابن جماعة)، أبو عبد الله (639هـ/ 1241م - 733هـ/ 1333م)، فقيه، قـاض، مشارك في التفسير وعلوم الحديث والفقه والتاريخ وغيرهم.

من آثاره: «المنهل الروي في الحديث النبوي»، «كشف المعاني في المتشابه من المثاني»، «الفوائد العزيـزة مـن حديث بريرة»، ... ( أبو الفداء: مِفْتاح الأعلام).

وانظر أيضاً: ابن كثير : البداية والنهاية 13 / 300 ، 322، 14 / 311 ، 319

ابن بطوطة: الرحلة 1 / 60 ، 2 / 751

الزركلي: الأعلام 5 / 297 : 298

طاش كبرى زاده: مفتاح السعادة 2 / 476، 524، 553

د. عبد الجواد خلف: «القاضي بدر الدين ابن جماعة : حياته وآثاره» ... الخ

[2] samy_amz@hotmail.com

طلب علم من العلوم أو لبيان آداب طلب العلم عامة تبين آداب الشيخ والطالب، العالم والمتعلم، وأدرجه المحدثون ضمن أنواع علوم الحديث.[3]

ولقد جاء كتاب "تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم"[4] لبدر الدين ابن جماعة كتاباً متميزاً، كيف لا ومؤلفه عانى التدريس في المدارس العلمية سِنِي عمره، ولقد أراد له أن يكون كتاباً وجيزاً مختصراً سهلاً جامعاً، يسهل حفظه كما تسهل مراجعته، وربما أيضاً ليسهل تدريسه باعتباره متناً من المتون، وبعبارة السلف أراد أن يكون "تذكِرةً للمنتهي وتلقيناً للمبتدئ"، فهو موجه لطالب العلم، مِنه ينطلق، وهو -أيضاً- خلاصة جامعة للعالِم تجمع له أطراف آداب العالم والمتعلم تذكرة له، ولقد تحقق له ما أراد فجاء مركزا جامعاً نافعاً، يحقق المطلوب على أحسن الوجوه.

وقد كشف البدر ابن جماعة عن هدفه حين تحدث في خطبة الكتاب عن فضل الأخذ بالأدب في طلب العلم ثم قال:

"... ولَما بلَغت رتبةُ الأدبِ هذِهِ المَزِية، وكانت مدارِك مفضلاته خفِية دعانِي ما رأيت مِن احتِياج الطلَبةِ إليِه وعسرِ تكْرارِ توقِيفهم عليهِ إما لحياءٍ فيمنعهم الحُضور أو لجفَاءٍ فيورِثُهم النفُور إلى جمع هذَا المُختصرِ مذَكرا للْعالِم ما جعِلَ إليهِ، ومنبها للطالِبِ على ما يتعين عليهِ وما يشتركان فِيهِ مِن الأدبِ، وما ينبغي سلُوكُه فِي مصاحبةِ الكُتبِ، ثُم أدب من سكَن المدارس منتهيا أو طالِبا ..."[5] إلى أن قال: "وقَد

---

[3] من ذلك: الخطيب البغدادي: «الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع»، ابن الأزرق : «روضة الأعلام»، أبو نعيم الأصبهاني: «آداب المتعلم»، عبد الغني بن سعيد البغدادي ، الحافظ: «آداب المحدث»، النووي: مقدمة «المجموع شرح المهذب»، السخاوي: فتح المغيث (مباحث آداب الشيخ والطالب)، السيد السمهودي: «جواهر العقدين»، الطرنباطي: «بلوغ أقصى المرام»، الطبراني : « مكارم الأخلاق »، الخرائطي : « مكارم الأخلاق »، ...

[4] هذا هو الاسم المنشور به الكتاب، وهو ما نص عليه المؤلف في ختام مقدمته ص 4 (بلا خلاف بين النسخ الخطية في ذلك)، وقد ذكره الزركلي 5 / 298 وحاجي خليفة : كشف الظنون 1 / 386، والكتاني: التراتيب الإدارية 2 / 332 باسم: "تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم"، ولا ندري لهم مستندا، والخَطْب يسير، والأول أولى حتى يظهر دليل يثبت خلافه.

[5] ص 3

جمعتُ فيه -بحمدِ اللهِ تعالى- مِن تَفَارِيق آدابٍ هذه الأبواب ما لم أره مجموعا في كِتابٍ".[6]

وقد قسم البدر ابن جماعة كتابه إلى مقدمة وخمسة أبواب:

حيث عرض في **المقدمة**[7] بإيجاز لأقوال الأئمة في أخذ الأدب والعلم، ثم بين الهدف من الكتاب، وذكر منهجه الذي اختاره له، ثم سرد أسماء أبوابه، وذكر اسمه الذي اختاره له.

أما في الباب الأول: (فضل العلم والعلماء وفضل تعليمه وتعلمه)[8]: فقد ذَكَر الآيات القرآنية والأحاديث الواردة في فضل العلم والعلماء وكذا الآثار المروية عن الصحابة والتابعين وأهل العلم في ذلك، كما ذَكَر شيئاً من فضل العلماء على غيرهم فهم حكام على الملوك، وفَضل العلم خير من فَضل النوافل[9]، وحذر من طلب العلم لأغراض دنيوية. وتحدث في الباب الثاني: عن (أدب العالم في نفسه ومراعاةِ طَالِبه ودرسِه)[10] وذلك من خلال ثلاثة فصول:

ذكر في الفصل الأول: (آداب العالم في نفسه): ضرورة دوام مراقبة العـالِم لله، وصيانته العلم، والتخلق بالزهد، وتنزيه العلم عن المطامع، والتنزه عن دِني المكاسـب، والمحافظة على شعائر الإسلام، وملازمة تلاوة القرآن، والتحلي بمكـارم الأخـلاق، والتنزه عن الأخلاق الرديئة، والمواظبة على الاشتغال بالعبـادة والطلـب والفكـر، والاستفادة من الأصاغر (فلا يستكبر في التعلم من الصغير)، والاشتغال بالتصنيف.

وفي الفصل الثاني: (آداب العالم في درسه) ذكر: آداب التهيؤ للدرس والدعاء قبل الخروج للدرس، وتوقير العالِم للأفاضل في الدرس، وبداية الـدرس بقـراءة القـرآن

---

[6] ص 4

[7] ص 1 : 4

[8] 5 : 15

[9] المراد أن الاستكثار والزيادة من العلم أفضل من الاستكثار من النوافل، وكلاهما طيب، لكن العلم أفضل.

[10] ص 15 : 67

والاستعاذة والحمد والصلاة على النبي والدعاء للواقف -واقف المدرسة-، ثم سرد – إيجازاً- آداب الشيخ أثناء الدرس: القصد في رفع الصوت، إعادة الكلمة ثلاثًا لـتفهم عنه، صيانة المجلس عن اللغط، زجر من أساء الأدب، ملازمة الإنصاف في البحـث، التودد للغرباء (الضيوف). ثم ذكر ما يقول عند ختم الدرس، وساق شيئاً من أقـوال الأئمة في منصب التدريس وشروط المدارس في انتخاب المدرسين.

وفي الفصل الثالث: تحدث عن (آداب العالِم مع طلبته في حلقته) : فذكر غايات التعليم، وتعليم حسن النية، والترغيبات في تحصيل العلم، وإكرام الطالـب، وحسـن التلطف في التفهيم، والتفهيم على قَدر الأذهان، وطرح المسائل (الأسئلة) على الطلبة، والمطالبة بإعادة المحفوظات، وتعليم الاقتصاد في الاجتهاد، وأهمية المذاكرة بالقواعـد الفنية، وضرورة المساواة بين الطلبة، والمراقبة في أحوال الطلبة جميعا، ومساعدة الطلبة والتواضع معهم.

وتحدث في الباب الثالث: عن (أدب المتعلم في نفسـه ومـع شـيخه ورفقتـه ودرسه)[11] عبر ثلاثة فصول:

الأول منها : عن (آداب العالِم في نفسه) مِن تطهير للقلب عن خبث الصفات، وإخلاص النية في طلب العلم، والمبادرة إلى تحصيل العلم في أوقات الشباب، والقناعة بما تيسر من أمر الدنيا، وتنظيم الأوقات للتعليم والتعلم، كما تحـدث عـن أعظـم الأسباب المُعينة على العلم، وضرورة الأخذ بالورع والبعد عـن الأطعمـة المضـرة بالأبدان، وتقليل النوم، والاعتدال في المباشرة الزوجية. والثاني: (آداب العالم مع شيخه وقدوته وما يجب عليه من عظيم حرمته)، وفيه آداب اختيار الشيخ، ولزوم طاعتـه، والصدقة والدعاء قبل الحضور عنده، والصبر على جفوته، والشكر له، وحديث عـن آداب الدخول عليه ومجالسته في مجلس العلم، وآداب المشي معه أيضـاً. والثالـث: (آداب العالم في دروسه وقراءته في الحلقة، وما يعتمده فيها مع الشيخ والرفقة) مـن الابتداء بكتاب الله، والحذر من اختلاف العلماء، والتصحيح قبل الحفظ، والاشـتغال

[11] ص 67 : 163

بعلم الحديث، والانتقال إلى المبسوطات، ... وكراهة الاستحياء من التعلم، والحَـذَر من التعلم عند انشغال الشيخ، وترغيب الطلبة في التحصيل إلى غير ذلك.

وتحدث في الباب الرابع: عن (مصاحبة الكتب وما يتعلق ـا مـن الآداب)[12] فتحدث عن أهمية اعتناء الطلبة بتحصيل الكتب، وإعار ا عند الحاجة، وصفة وضـع الكتب عند المطالعة، وصفة شرائها، ونسخِها، وفيه تحذير من الكتابة الدقيقة، وبيـان آداب تصحيح الكتاب، وصفة إلحاق السقط والتعليق عليه، ... وما يتعلق بذلك.

أما الباب الخامس -وهو الأخير- فخصصه ل (آداب سكْنى المدارس للمنتـهي والطالب)[13] (أي للمعلم والطالب)، وفيه تحدث عن: اختيار المدارس من حيث أحوال الواقفين، وخصائص المدرسين، وصفة سكنى المدارس، وضـرورة مراعـاة حقـوق الساكنين بالمدرسة، وأهمية اختيار الجيران، وآداب الدخول والخروج من المدارس ... وما يتعلق بذلك. وبه ينتهي الكتاب.

وقد جاء كتاب ابن جماعة كثير الفوائد، مع ما قصد إليه من شدة الاختصار، بدأ بذِكر الآيات فالأحاديث فالآثار فالأقوال المتعلقة بذلك موجزة مجردة من الإسناد، وإن لم يتحر الصحة فاختلط فيها الصحيح بغيره. والكتاب -على شدة إيجـازه- ينقـل للقارئ والباحث صورة حية للحضارة الإسلامية في معاهدها التعليمية في القرن الثامن الهجري لقلم رجل قضى حياته حتى أيامه الأخيرة في التـدريس ومخالطـة الشـيوخ والطلاب، والمُطالع للكتاب من غير المطلعين على التراث الإسلامي يذهله هذا النظام التعليمي الرائع القائم على دقة النظام وحسن الأدب وشدة الاحترام للعلـم، وعِظَـم الإجلال للمعلم، مع دوام الاعتراف له بالفضل، ومن هنا يستطيع أن يفهـم كيـف أخرجت الحضارة الإسلامية كل هذا النتاج المذهل من المؤلفات في شتى فروع المعرفة.

ولقد لقي هذا الكتاب عند أهل العلم قبولاً حسناً، واعتنـت دائـرة المعـارف العثمانية بحيدر آباد الدكن بالهند بطبعة سنة 1354هـ / 1935م، فحققه وعلـق عليـه

---

12 ص 163 : 193

13 193 : 239

تعليقات مستفيضة أطالت الكتاب وزادت من حجمه: محمد هاشم الندوي (بمساعدة لفيف من علماء الدائرة)، في 323 صفحة من القطع المتوسط، أُلحقت بـه فهـارس الأعلام، والأبواب، والفوائد، وعن هذه الطبعة أعادت نشره مصـورا : دار الكتـب العلمية ، بيروت.

وهي طبعة جيدة -على وجه العموم- اعتمدت على ثلاث نسخ خطية، فاتخذت نسخة الخزانة الرامفورية بالهند المكتوبة سنة 742هـ/ 1341م (أي بعد تسع سنين مـن وفاة المؤلف) أصلاً للتحقيق، كما استعانت بنسخة مكتبة غوته (غوطة) بألمانيا رقـم (1556) (فرغ منها كاتبها سنة 862هـ/ 1458م)[14] ونسخة الخزانة الآصفية بحيدر آباد الدكن والتي كُتبت 1027هـ / 1618م، وهي نسخة ناقصة من الأخير ضـائعة مـن الوسط (كما وصفها محقق الكتاب والكتاب جدير بالاهتمام به، ونشره بين طـلاب العلم وفي المعاهد العلمية، وأن يحظى بما يليق به من الدراسة والبحث.

---

[14] وصفها محقق الكتب بأ ا "أصح النسخ الحاضرة عندنا" (انظر: مقدمة التعليق ص 7 ، 13 )

# عِقد الجِيد في أحكام الاجتهاد والتقليد

## شاه ولي الله الدهلوي[1]

(- 1176هـ / 1762م)

**أبي الفداء سامي التوني**

"عِقْد[2] الجِيد في أحكام الاجتهاد والتقليد" رسالةٌ مختصرة، في بيان القواعد والضوابط التي تحكُم الاجتهاد والتقليد في الفقه الإسلامي.وضع الدهلوي رسالته "عِقد الجيد" جواباً لسؤال وجهه إليه أحدهم عن مسائل متعلقة بالاجتهاد والتقليد، فجاء مصنفًا مفيداً كاشفاً عن حال المسلمين تجاه هذه القضية والضوابط الحاكمة وقد افتتح المؤلف رسالته بخطبة مختصرة ذكر فيها اسم رسالته وسبب وضعه لها، ثم افتتح موضوع الرسالة التي اشتملت على خمسة أبواب:

* أما الباب الأول: في (في بيان حقيقة الاجتهاد وشرطه وأقسامه)[3]: عرف فيه

---

1 هو: أحمد بن عبد الرحيم بن وجيه الدين بن معظم بن منصور، الفاروقي ، الدهلوي ، الهندي ، العمري، الحنفي، أبو عبد العزيز، المعروف بشاه ولّي الله الدهلوي (1110هـ / 1699م – 1176هـ / 1762م) (وقيل في مولده ووفاته غير ذلك) فقيه ، حنفي المذهب، من المحدثين. قال فيه الكَتانِي: " أحيا الله به وبأولاده وأولاد بنته وتلاميذهم الحديث والسنة بالهند بعد موته، وعلى كُتبِهِ وأسانيده المدار في تلك الديار ".

من آثاره: «الفوز الكبير في أصول التفسير»، «فتح الخبير بما لابد من حفظه من التفسير»، «حجة الله البالغة»، « إزالة الخفاء عن خلافة الخلفاء»، «فتح الرحمن في ترجمة القرآن». (وهو ترجمة لمعاني القرآن إلى الفارسية على شاكلة النظْم العربي )، ... وغير ذلك.

2 العِقْد في اللغة -بكسر العين-: خيطٌ ينظم فيه الخرز ونحوه ، يحيط بالعنق . والجِيد : العنق.

3 ص 3 : 5

بمدلول ألفاظ "اجتهاد" و"مجتهد"، وتحدث عن الشروط اللازم توافرها في العالِم حتى يعد مجتهداً.

* وفي الباب الثاني: (في بيان اختلاف المجتهدين)[4] بحث: هل المجتهدون في المسائل الفرعية التي لا قاطع فيها كل مجتهد منهم مصيب أم المصيب فيها واحد فقط؛ وله في جواب القضية تفصيل إذ الاختلاف الفقهي -كما يقول- أربعة أقسام: أحدها ما تعين فيه الحق قطعاً، وثانيها ما تعين فيه لاحق بغالب الرأي وخلافه باطل ظناً، والثالث: ما كان كلا طرفي الخلاف مخيراً فيه بالقطع، ورابعها ما كان كلا طرفي الخلاف مخيراً فيه بغالب الرأي، وقد فصل هذه الأقسام وعزز الشرح بالأمثلة، وبين أسباب اختلاف الفقهاء، ثم خلُص من ذلك إلى قوله:

"فمن عرف هذه المسألة كما هي عِلم أن أكثر صور الاجتهاد يكون الحق فيها دائراً في جانبي الاختلاف، وأن في الأمر سعة، وأن اليبس على شيءٍ واحد والجزم بنفي المُخالِف ليس بشيء، وأن الصحيح ما قاله الإمام عِز الدين ابن عبد السلام: ولقد أفلح من قام بما أجمعوا على وجوبه واجتنب ما أجمعوا على تحريمه واستباح ما أجمعوا على إباحته وفَعلَ ما أجمعوا على استباحته واجتنب ما أجمعوا على كراهيته".[5] ثم تحدث عما يجوز التقليد فيه وما لا يسمع المسلم التقليد فيه.

* وفي الباب الثالث: (تأكيد الأخذ بهذه المذاهب الأربعة والتشديد في تركها والخروج عنها)[6]: وهو باب هام بين فيه أهمية إتباع الأمة للمذاهب الأربعة، وقرر "أن الأخذ بهذه المذاهب الأربعة مصلحة عظيمة وفي الإعراض عنها كلها مفسدة كبيرة"[7]، وساق على ذلك الأدلة، ورد على من قال بمنع التقليد، لكنه قيد ذلك بعدم العصبية وتركه إن ثبت الدليل خلافه فقال: "...فإن بلغنا حديثٌ من الرسول المعصوم الذي

---

4 ص 5 : 13

5 ص 11 (ط السلفية)

6 ص 13 : 16

7 ص 13

فرض اللهُ علينا طاعته بسند صالح يدلّ على خلاف مذهبه وتركنا حديثه واتبعنا ذلك التخمين فمن أظلم منا؟ ومت عذرنا يوم يقوم الناس لرب العالمين."[8]

* وفي الباب الرابع: (اختلاف الناس في الأخذ ذه المذاهب الأربعة وما يجـب عليهم من ذلك)[9] بين فيه منازل المسلمين في أخذهم عن المذاهب الأربعة، فهو أربعة أقسام على أربعة منازل، هم: ا تهد المطلق المنتسب إلى صاحب مذهب مـن هـذه المذاهب الأربعة، وا تهد في المذهب، والمتبحر في المذهب، والعـامي (وهـو المقلـد الصرف الذي يستفتي علماء المذاهب ويعمل على فتواهم)، ونبه إلى أن "من لا يميز بين المنازل يتخبط في تلك الأحكام ويظنها متناقضة"[10]، ومن هنا عقَد لتفصيل كل م لة منها فصلاً خاصاً ا، وذكر شروط الاجتهاد وضوابطه، وقواعد التقليـد وأصـوله ومنهجه.

* واختتم المؤلف رسالته باب خاتم[11] -لم يحمل عنوانا- أكد فيه ضرورة عدم التعصب لمذهب ما ونقل عن الأئمة الفقهاء المتبوعين التنبيه على ضرورة إتباع الدليل وترك قولهم إن ثبت الدليل بخلافه كقول أبي حنيفة إذا أفتى: "هذا رأي النعمان بن ثابت -يعين نفسه- ، وهو أحسن ما قدرنا عليه، فمن جاء بأحسن منه فهو أولى بالصواب"، وقول مالك: "ما من أحد إلا ومأخوذ من كلامه ومردود عليه إلا رسول الله ﷺ"، وقول الشافعي: "إذا صح الحديث فهو مذهبي".

والحق أن "عقد الجيد" رسالة هامة -مع وجاز ا- تكشف عن حقيقة الإتبـاع المذهبي لدى المسلمين وما ساروا عليه لقرون طالت، وهو يبن القواعد التي أخذ ـا المسلمون تجاه أحكامهم الفقهية ومن اجتهاد لمن تأهل لذلك وتقليد لغير القادرين على الاجتهاد.

والرسالة تكشف بجلاء عن حقيقة وجوهر الإسلام الذي غرس في نفوس أتباعـه

8 عقد الجيد ص 16

9 ص 17: 31

10 ص 17

11 ص 31 : 36

أن الحقيقة هي ضالة المسلم المنشودة، بلا عصبية، ويتبعها أنى وجـدها، والمؤلـف في رسالته بعيد عن التعصب المذهبي، وهو في بحث القضايا التي طرحها في كتابه يرجـع لأقوال العلماء المختلفة دون تقيد برأي مذهب بعينه بل مراده تحريـر القضـية بغيـة الوصول إلى الحق.

وقد طُبِع "عقد الجيد" قديماً بالمطبعة السلفية بالقاهرة (لصاحبها: محـب الـدين الخطيب)، سنة 1385هـ، في 63 صفحة، من القطع المتوسط، وهي طبعـة مصـححة دقيقة، تحلت بتدقيق وتعليق محب الدين الخطيب.

# الحَضارة والعلُوم

## (العِلْم – الحضارة – العلوم الاجتماعية)

## أنور الجُندِي[1]

(- 1422هـ / 2002م)

أبي **الفداء سامي التوني**

يدرس المجلد السابع من الموسوعة الإسلامية الفكرية الفريدة الجامعة: "مقَـدمات العلوم والمناهج" للأستاذ أنور الجندي والذي يحمل عنوان "الحضارة والعلـوم"، دور الحضارة الإسلامية الكبير في مجال البحث العلمي وإرسال المنهج التجـريبي، ومـدى إسهام حضارة الإسلام فيما قامت عليه الحضارة الغربية المعاصرة، كما يقدم دراسات موسعة عن "الإسلام والعلم" و"الإسلام والحضارة" وعن مناهج العلوم الاجتماعية في ضوء الإسلام.

وقد حدد الأستاذ الجُندِي في صدر كتابه[2] "الحضارة والعلوم" غايته من الكتاب، متمثلة في ثلاثة أمور: الأول منها: الكشف عن الدور الضخم الذي قام به الإسـلام استناداً من القرآن الكريم في بناء المنهج التجريبي، وكيف تحول هذا إلى الغرب بنـاء الحضارة الحديثة. والثاني: دراسة الحضارة الإسلامية مقارنة بالحضارات الوثنية السابقة لها والكشف عن منطلقات هذه الحضارة وعطائها لحضارة الغرب والأثر الذي أحدثته

---

[1] هو: أحمد أنور بن سيد الجُندِي ، المعروف بأنور الجُندِي (1334 أو 1335هـ / 1916 أو 1917م – 1422هـ/ 2002م): مفكر إسلامي، مؤرخ، أديب. خصص بحوثه ودراساته لتصحيح المفاهيم وتحرير القِيم في سبيل بناء المجتمع الإسلامي على منهج القرآن الكريم، وواجه بقلمه تيارات الغزو الفكري المحيط بالعالم الإسلامي وجعل همه الوصول إلى (الأصالة الفكرية الإسلامية). وقد سجل طرفا من سيرته في كتابه: "شهادة العصر والتاريخ".

[2] أثبت هذا على الغلاف الداخلي للمجلد.

في أزمة الإنسان والعالم نتيجة خروجها على منهج الله وقدرة الإسلام علــى تحريــر الحضارة من الانحراف المادي. والثالث: دراسة مناهج العلوم الاجتماعيــة والــنفس والأخلاق، وأثر النظرية المادية في بناء الإنسان وا تمع والمســرح والفــن وموقــف الإسلام ومنهجه في هذه القضايا وفي بناء الإنسان وا تمع.

وقد عالج المؤلف ذلك من خلال ثلاثة أقسام يتألف منها هذا ا لد حمل كــل قسم منها اسم (رسالة):والرسالة الأول بعنوان: العلــم والتكنولوجيــا في الإســلام. والرسالة الثانية: حضارة التوحيد وحضارة الوثنية، والرسالة الثالثة: العلوم الاجتماعية في ضوء الإسلام

أما الرسالة الأولى: (العلم والتكنولوجيا في الإسلام) فتتألف من ثلاثــة أبــواب: تحدث في الباب الأول عن مفهوم "العلم" في الإسلام، ومنهجه البحثي إذ [قل انظروا] -على حد قوله- هي نقطة البدء في العلم التجريبي، ثم يجيب على سؤال هام: ماذا قدم المسلمون: وذلك بتقديم قائمتين مطولتين لأعلام الإسلام في العلوم التجريبية مع بيــان أهم منجزات كل منهم، والثالثة قائمة بالأعمال العلمية التي حققها علماء الإسلام في مختلف مناحي البحث العلمي التجريبي (وهما قائمتان يحملان للقــارئ الكــثير مــن المفاجآت)، ومن ثَم يفضي إلى بيان أن أصل الأصول في منــهج البحــث العلمــي الإسلامي هو (طلب الحق)، ثم يبين عقوق الغرب بعد أن قامت ضته على أكتــاف الحضارة الإسلامية، ويختم هذا الباب ببيان سبق المسلمين في مجالات ادعــى الغــرب السبق إليها (وقد ساق للتدليل على ذلك نحو ثلاثين مثالا) كسبق الطرطُوشِي في كتابه "سراج الملوك" لميكافيللي -كما يقول المؤلف- في كثير مما أورد من أصول السياســة والحكم في كتابه "الأمير"، وسبق ابن حزم لــ "كانت" في ضع (نظرية المعرفة)،... إلى غير ذلك.

وفي الباب الثاني: (العلم في قبضة) تحدث عن حال العلم بعد انتقاله إلى الغــرب عن طريق الأندلس حيث خطى العلم خطوات واسعة حتى بلغ غايات كــبرى مــن العطاء.. "غير أن الغرب حين بدأ جولته مع العلم كانت لــه مفاهيمــه العقائديــة

وأوضاعه الاجتماعية وتراثه الهيليني القديم مما لم يستطع معه أن يتقبل الإطار الإسلامي الذي حرك فيه مفاهيم العلم وغاياته، وسرعان ما فصل بين معطيات العلم وبين مـا يتصل بالأساليب والأطر الإسلامية التي قامت في ظل مفهوم الإسلام للعلم... ومن ثم دخل العلم الغربي في صراع مع المفاهيم الدينية الغربية التي كانت تحاول أن تحد مـن خطره و اجم معطياته وتعارض منجزاته، هذه المعركة التي يطلق عليها معركة الصراع بين الدين والعلم، والتي كانت بعيدة الأثر في اندفاع العلم إلى التحرر النهائي من إطار الدين ثم في هجومه العاصف على الدين وجريه وراء إنشاء مفاهيم لدين جديد هـو دين البشرية وفصل الأخلاق عن الدين. وفي هذا الإطار البحثي تحدث المؤلف عـن: الدارونية ونظرية التطوير، وسقوط نظرية دارون، والعلم والنظرية الماديـة، وتجربـة الغرب في ضوء الإسلام (الدين والعلم، العلم والعقل، العلم والفلسـفة، التجريـب والعلوم الإنسانية، ما تجاوزه العلم التجريبي).

وفي الباب الثالث: تحدث المؤلف عن موقف (المسلمين من التكنولوجيا)، والمحاذير في وجه التصور الإسلامي للعلم والتكنولوجيا.

وفي الرسالة الثانية: مقارنة بين (حضارة التوحيد وحضارة الوثنية)، من خـلال ثمانية أبواب: تحدث فيها عن: حضارة ما قبل الإسلام، ومنطلق الحضارة الإسـلامية، وعطائها لحضارة الغرب، وعن منطلق الحضارة الغربية، ويطرح سؤالا هامـا: هـل صلحت الحضارة الغربية لأهلها؟ ويتحدث عن موقفها الحضارة الغربية مـن الـدين، وعن مواطن النقض فيها، وعن دعامتيها (الاستعمار والعنصرية)، وعـن المسـيحية والحضارة، كما يتحدث عن أزمة الحضارة الغربية في تقدير مفكري الغرب (حيـث ساق طائفة لأقوال عدد كبير من مفكريهم منهم: شبنجلر، لاسكي، برتراند راسـل، بيرجسون، جود، كارليل، سوركن، ماكس نوردو،... وغيرهم). كما يناقش المؤلف في هذه الرسالة: لماذا دخلت الحضارة مرحلة المحاق؟ وموقف الغرب مـن حضـارة الإسلام. كما يناقش سؤالين هامين: هل تستطيع المسيحية إنقاذ الحضـارة؟ ولمـاذا توقفت الحضارة الإسلامية عن العطاء؟... إلى غير ذلك مما اشتمل هذا القسـم مـن مسائل وبحوث هامة.

أما الرسالة الثالثة: (العلوم الاجتماعية في ضوء الإسلام) قدم فيه المؤلف تصـوره لموقف الإسلام من قضايا الاجتماع، وذلك من خلال أربعـة أبـواب: الأول منـها بعنوان: الإنسان مع نفسه: تحدث فيه عن: المسئولية الفردية (في المنهج الإسـلامي) في مواجهة نظرية الجبرية الاجتماعية، والالتزام الأخلاقي في مواجهـة نظريـة نسـبية الأخلاق. والثاني بعنوان: الإنسان مع الآخر: تحدث فيه عن فِطْرية الأسرة في مواجهة نظرية دوركايم، وحقيقة دور المرأة في المجتمع، وعن الاعتراف بالرغبات (في المنـهج الإسلامي) في مواجهة نظريات الكبت. والثالث بعنوان: الإنسان مع الحياة: تحدث فيه عن الإنسان مع الجماعة، والإنسان مع الحضارة، والإنسان والزينة، الإنسان والموت، والإنسان والعالم المواجه، والإنسان والمسرح، والإنسان والسينما، والإنسان والفـن، والإنسان وعلم الإنسان، وبناء الإنسان كل ذلك في التصور الإسـلامي للاجتمـاع وقضايا النفس والأخلاق، ليختم الكتاب ببحث هام ليجيب عن سؤال: إلى أي مدى تصدق النظريات المطروحة في مجال الاجتماع والنفس والأخلاق.[3]

***

وقد طُبِع المجلد باعتباره سابع مجلدات موسوعة "مقدمات العلوم والمناهج" بـدار الأنصار، بالقاهرة، (بدون تاريخ – إيداع سنة 1986م!)، في 464 صفحة، من القطع الكبير.

***

والكتاب مرجع هام حافل في قضاياه التي تصدى لها بعمق وإنصاف وطول أنـاة كلفت المؤلف السنوات الطوال، ليقدم لنا خلاصة بحثه الذي لا يمكن إغفال أهميتـه للقارئ والمثقف على وجه العموم وللباحثين والمهتمين بدراسة الحضـارة الإسـلامية وتاريخها وعلماء النفس والاجتماع والأخلاق والتربية وغيرهم، كما يجد فيه الـدعاة زاداً وفيراً من خلال حقائق كثيرة يجمعها المؤلف بين دفتي الكتاب ناطقة بعظمة هـذا الدين الإلهي المحفوظ إلى قيام الساعة.

---

[3] ص 453 : 459

**برعاية المعهد العالمي للفكر الإسلامي**

**دعوة للمشاركة في المؤتمر الدولي حول:**
**المواطنة والأمن والديمقراطية**
**استانبول/ تركيا: 1 - 3 أيلول (سبتمبر) 2006م**

**جمعية علماء الاجتماعيات المسلمين (المملكة المتحدة)**
**مؤسسة الأبحاث السياسية والاقتصادية والاجتماعية (تركيا)**
**بالتعاون مع**
**جمعية علماء الاجتماعيات المسلمين (الولايات المتحدة)**
**جمعية علماء الاجتماعيات المسلمين (فرنسا)**

أوجدت التطورات السريعة في السياسة العالمية حاجة ماسة إلى القيام بدراسات حول الإسلام والمسلمين وتوفير قدر كاف من المعرفة حول المواضيع المتعلقة بقضايا الدين والأمة. ولم يعد يكفي عالم الاجتماعيات المسلم أن يكون أكاديمياً وموضوعياً حول المسائل العامة المرتبطة بتجربة المسلم وإيمانه وثقافته وفلسفته، بل أصبح عليه أيضاً أن "يمثّل" مجتمعاً لم يتم تمثيله بالصورة الملائمة. فالتنوع الموروث في الخبرة الإسلامية -عبر المحددات الجغرافية والعرقية والمذهبية والاجتماعية- يتجاوز منطق التجانس الذي تسعى خلفه أجهزة الأعلام والثقافة الشعبية والسياسات الحكومية.

وقد أتاحت أحداث الحادي عشر من سبتمبر في الولايات المتحدة وأحداث السابع من يوليو في بريطانيا لعلماء الاجتماعيات المسلمين، خاصة في أمريكا الشمالية وأوروبا، فرصة للبحث في تجربة المسلم وخبرته في توجهات الأنظمة المتعددة والمتعارضة. ومن هنا تظهر الحاجة في هذا الوقت إلى إيجاد خطاب جماعي موحد يخوض في تجربة المسلم ويوفر الأبحاث والتحليلات والفهم الضروري لمن يريدون إحداث التغيير الاجتماعي. ولذلك اقتضت الحاجة أن يدرك علماء الاجتماعيات المسلمون الدور الذي يمكن أن يؤدونه في التطوير المستقبلي للمجتمعات المسلمة في

الغرب وفي غيره. ومن المؤمل أن يضع هذا المؤتمر لبنات الأساس لشبكة اتصال بين علماء الاجتماعيات الذين يعرفون أهمية هذه البحوث وآليات إنجازها وتطبيقا ا.

لقد أصبحت موضوعات المواطنة والأمن والديمقراطية في موقع القلب من أي خطاب يتعلق بوجود ذي بال للتجمعات المسلمة في الغرب. فالمواطنة يمكن أن تمثّل التقاء للهويات: القانونية والسياسية والاجتماعية والدينية والروحية. والأمن في المقابل يعبر عن تضمينات قانونية وسياسية واقتصادية ومذهبية، إضافة إلى استعماله لاختبار حالات حقوق الإنسان وبناء علاقات الثقة وقضايا التماسك أو التهميش الاجتماعي. أما الاتجاهات المهمة الجديدة التي تبحث في مدى قدرة "الديمقراطية" على صيانة الحقوق الإنسانية للأقليات ولأصحاب الهويات المختلفة، فإ ا تضع إطاراً لفهم حالة الهويات الثقافية المتعددة ومعاير ا. كما بدأ وجود الأقليات المسلمة ذات الشأن ينتج كتابات إسلامية جديدة حول الحداثة تتحدى المفاهيم التقليدية الحصرية.

لهذا فإن على علماء الاجتماعيات المسلمين القيام ببحوث علمية تعتمد الوقائع، وتتوجه نحو تخطيط السياسات وتدور حول قضايا المسلمين في واقعهم الاجتماعي الداخلي وعلاقا م بغيرهم من المواطنين في البلدان التي يعيشون فيها. وعلى هذا الأساس يرحب المؤتمر بالأوراق ذات النظرة المستقبلية، التي تضع أساساً للتفكير النقدي والاستشرافي والاستراتيجي.

تعد تركيا المكان المثالي لاستضافة هذا المؤتمر، فهي تمثل الخط الافتراضي الفاصل بين "الشرق والغرب" و"النصرانية والإسلام"، والدولة الوحيدة ذات الأغلبية المسلمة التي استطاعت أن تصل إلى قائمة الدول التي توشك على الانضمام للاتحاد الأوروبي، كما توفر تركيا بما تخوضه من صراعات في الداخل والخارج مركزاً يثير التحدي والإبداع، وموقعاً تاريخياً مهماً لمؤتمر يضم علماء الاجتماعيات المسلمين.

**محاور المؤتمر**

**أولاً: المواطنة: النماذج والتحديات الجديدة**

1. تحديات المواطنة المتعددة

2. وضع الأقليات في المجتمعات متعددة الثقافات في عالم متداخل
3. المنظمات الإسلامية متعددة الجنسيات
4. المشاركة السياسية للمسلمين في أوروبا والولايات المتحدة
5. مواطنة المرأة المسلمة وتمكينها والتحيّز ضدها
6. من التسامح إلى الاعتراف: عمليات التكامل داخل الهويات المشتركة
7. المعتقدات الدينية والعلمانية
8. الشباب المسلم: الخبرات والحقائق والتحديات
9. القيم الإسلامية في الثقافات المتعددة ضمن البيئة العولمية
10. النماذج الأوروبية للوحدة: التحديات الثقافية والسياسية
11. الهوية الثقافية التركية وعضوية الاتحاد الأوروبي

**ثانياً: الأمن والعنف والسلام**

12. الأمن والاندماج والأقليات المسلمة
13. بدائل العنف: المعارضة في المجتمع المدني
14. الصراع والتعايش داخل الجماعات المغايرة
15. الأمن **وعقدة** الخوف من الإسلام (إسلاموفوبيا)
16. الإرهاب والتطرف في المجتمعات المسلمة
17. العنف: المحلي والدولي
18. عنف الدولة والعنف المدني
19. الخوف من الإسلام (إسلاموفوبيا) في العالم الإسلامي
20. الحوار بين الثقافات والحوار بين الأديان ومستقبل السلام
21. العالم الإسلامي والغرب: النماذج الجديدة في الاتصال القائمة على الاحترام المتبادل والسلام الإنساني

**ثالثاً: الديمقراطية، والتحول الديمقراطي: رؤى استشرافية للمجتمع المدني**

22. الوحدة بدون توحد في المجتمعات المستقبلية ذات الثقافات المتداخلة
23. نماذج السلام في النصوص الأساسية للأديان والثقافات
24. العلماء المسلمون في الغرب: استشرافات التجديد والتواصل

25. تصور أوروبا مع وجود تركيا فيها
26. النهضة والإصلاح في ظروف تجزئة العالم الإسلامي
27. أوروبا والشرق الأوسط: القضايا التاريخية والاستراتيجية
28. الدولة القطرية ومستقبلها
29. التجربة الديمقراطية في أمثلة من الدول المسلمة
30. الديمقراطية والتحول الديمقراطي: فرض أم إقناع

| الموعد النهائي لقبول المساهمات | |
| --- | --- |
| الملخصات والسيرة الذاتية: | 1 فبراير (شباط) 2006م |
| الأوراق الكاملة: | 15 يونيو (حزيران) 2006م |

المراسلات: تقديم الملخصات (150 كلمة) والبحوث الكاملة إلى العناوين الإلكترونية التالية:

من تركيا: setavtr@gmail.com

من العالم العربي: confamass@yahoo.com

من أمريكا الشمالية والجنوبية: conferences@amss.net

من أوروبا وبقية أنحاء العالم: csd@amssuk.com

**لغات المؤتمر: الإنجليزية والتركية**

# المعهد العالمي للفكر الإسلامي

المعهد العالمي للفكر الإسلامي مؤسسة فكرية إسلامية ثقافية مستقلة أنشئت في الولايات المتحدة في مطلع القرن الخامس عشر الهجري (1401هـ - 1981م) لتعمل على :

- توفير الرؤية الإسلامية الشاملة، في تأصيل قضايا الإسلام الكلية وتوضيحها، وربط الجزئيات والفروع بالكليات والمقاصد والغايات الإسلامية العامة.
- استعادة الهوية الفكرية والثقافية والحضارية للأمة الإسلامية، من خلال جهود إسلامية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومعالجة قضايا الفكر الإسلامي.
- إصلاح مناهج الفكر الإسلامي المعاصر، لتمكين الأمة من استئناف حيا ا الإسلامية ودورها في توجيه مسيرة الحضارة الإنسانية وترشيدها وربطها بقيم الإسلام وغاياته.

ويستعين المعهد لتحقيق أهدافه بوسائل عديدة منها:

- عقد المؤتمرات والندوات العلمية والفكرية المتخصصة.
- دعم جهود العلماء والباحثين في الجامعات ومراكز البحث العلمي ونشر النتاج العلمي المتميز.
- توجيه الدراسات العلمية والأكاديمية لخدمة قضايا الفكر والمعرفة.

وللمعهد مكاتب وفروع في عدد من العواصم العربية والإسلامية وغيرها يمارس من خلالها أنشطته المختلفة، كما أن له اتفاقيات للتعاون العلمي المشترك مع عدد من الجامعات العربية والإسلامية والغربية وغيرها في مختلف أنحاء العالم.

International Institute of Islamic Thought
P.O. Box: 669
Herndon, VA 20170, USA
Phone (1-703) 471 1133 / Fax: (1-703) 471 3922
URL: http://www.iiit.org / E-mail: iiit@iiit.org